

**МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ОБОРОНИ УКРАЇНИ**

**ВІСНИК
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ОБОРОНИ
УКРАЇНИ**

1 (32) / 2013

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Рекомендовано
до друку вченою радою Національного університету оборони України.
Протокол № 2 від 28 січня 2013 р.

Київ – 2013

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

РЕДАКЦІЯ:

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

Засновник – Національний університету оборони України

Виходить 6 разів на рік

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

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

Вид видання – збірник наукових праць

Сфера розповсюдження – загальнодержавна

Адреса редакції:

Київ-049, Повітрофлотський проспект, 28

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

© Вісник Національного університету оборони України

Національний університет оборони України – 2013

ЗМІСТ

Питання педагогіки

<i>Балендр А. В.</i> Історико-педагогічний аналіз системи підготовки поліцейських службовців у Польській республіці в ХХ-ХХІ століттях.....	7
<i>Богуславець А. В.</i> Мотивація навчальної діяльності слухачів як один із компонентів професійної придатності майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах.....	13
<i>Бойко О. В.</i> Суб'єктно-діяльнісний підхід у формуванні лідерської компетентності військових фахівців.....	18
<i>Брижатий Є. І.</i> Моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в системі безперервної підготовки.....	26
<i>Вовк Н. П.</i> Проблема розвитку умінь та навичок професійної рефлексії курсанта – майбутнього працівника державної інспекції техногенної безпеки України.....	32
<i>Гапоненко Г. М.</i> Мотивація у майбутніх водолазів-підричників до навчання.....	38
<i>Гапонова В. М.</i> Ключові компетенції викладача вищого військового навчального закладу.....	42
<i>Гуріненко І. Ю.</i> Технологія професійної підготовки курсантів ВНЗ МНС України до масово-роз'яснювальної роботи.....	47
<i>Дяков С. І.</i> Заходи міжнародного військового співробітництва як форми підвищення рівня професійної компетентності викладача вищого військового навчального закладу.....	51
<i>Зельницький А. М., Катосльоз Г. В., Пашикова О. О., Черних Ю. О.</i> Військова підготовка студентів: аналітичний огляд результатів соціологічного дослідження.....	55
<i>Зендик С. В.</i> Педагогічні умови формування професійних вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції у вищих навчальних закладах МВС України.....	61
<i>Ищенко Т. В., Дука О. А.</i> Теоретичні основи педагогічної діагностики у вищій військовій школі.....	66
<i>Крайова О. В.</i> Доцільність застосування комунікативного методу у групах слухачів інтенсивних курсів мовної підготовки.....	72
<i>Лагодинський О. С., Лагодинська В. О.</i> Системний підхід до англомовної підготовки майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах.....	77
<i>Лазаренко О. В.</i> Соціальний аспект становлення економічної ідентичності в ранній юності (теоретико-емпіричний ракурс).....	83
<i>Лисенко С. А.</i> Ставлення майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах до науково-дослідницької діяльності.....	88
<i>Макогончук Н. В.</i> Методика педагогічного експерименту з формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України.....	93
<i>Мацько О. Й.</i> Психолого-педагогічні аспекти складання тестових завдань у вищій школі.....	98
<i>Мойсєєнко Ю. І.</i> Роль та місце прикордонного співробітництва в системі охорони державного кордону.....	104
<i>Мохнар Л. І.</i> Культура міжособистісної взаємодії курсантів як психолого-педагогічна проблема.....	110
<i>Ненько Ю. П.</i> Оптимізація процесу вдосконалення професійної мовленнєвої культури курсантів у фаховій підготовці.....	115
<i>Олійник Л. В.</i> Методика проведення експериментального дослідження психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління.....	119
<i>Петрачков О. В.</i> Особливості моделі поетапної професійно-прикладної підготовки військовослужбовців у навчальному центрі Сухопутних військ.....	124
<i>Родіков В. Г.</i> Генезис та розвиток підривної та саперної справи.....	130
<i>Романюк І. М.</i> Поліфункціональний характер формування професійної компетентності фахівців з виховної та соціально-психологічної роботи для Збройних сил України.....	136
<i>Сальнікова О. Ф.</i> Сутність і зміст інноваційної культури офіцера-викладача ВВНЗ на сучасному етапі.....	142
<i>Сивак К. М.</i> Типологія вправ з аудіювання (з досвіду німецьких методистів).....	147
<i>Сірий С. В.</i> Вимоги національної рамки кваліфікацій до підготовки військових психологів.....	150
<i>Стасюк В. В.</i> Гуманізація та гуманітаризація системи військової освіти: вимоги сьогодення.....	155
<i>Щербій О. С.</i> Експериментальна перевірка системи формування морально-психологічної готовності курсантів ВНЗ Держспецзв'язку до професійної діяльності.....	161

Питання психології

<i>Бабелюк О. В.</i> Теоретичне обґрунтування психологічних особливостей професійного самовизначення військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом.....	168
<i>Васильєв С. П., Андрущенко А. О.</i> Психологічні особливості динаміки ціннісно-сміслових орієнтацій курсантів вищих військових навчальних закладів в контексті розвитку їх психічної саморегуляції.....	174
<i>Гіряк А. Н., Домбровський І. В.</i> Психологічні особливості активізації мнемонічного потенціалу школярів у процесі взаємодії з навчальною літературою.....	179

<i>Головіна І. Ф., Барко В. І.</i> Напрями вдосконалення професійної орієнтації молоді на професії Органів внутрішніх справ України.....	185
<i>Ізумнова О. Б.</i> Емоційний інтелект студентів з різними типами комплексів негативних психічних станів.	190
<i>Клименко І. В.</i> Особливості емоційного вигорання як складової професійної деформації особистості жінок-працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності.....	197
<i>Ковальчук О.П.</i> Професійна мотивація офіцерів у розвивальній взаємодії.....	202
<i>Кузьменко М. Д.</i> Аналіз досвіду та емпірична перевірка психологічної діагностики професійної придатності кандидатів на військову службу за контрактом.....	208
<i>Кучеренко Н. С.</i> Психологічна структура професійної діяльності офіцера Внутрішніх військ технічного профілю.....	214
<i>Ложкін Г. В., Блінов О. А.</i> Військова психологія в Україні з 1990 по 2012 рік.....	221
<i>Макаренко М. В., Лизогуб В. С., Малиюга В. М., Панченко В. М.</i> Сенсомоторна реактивність за умов виконання складних розумових навантажень з переробки зорово-слухової інформації у людей з різними індивідуально-типологічними властивостями вищих відділів центральної нервової системи ...	229
<i>Макаренко П. В.</i> Стратегії самоствердження працівників Органів внутрішніх справ у професійній діяльності.....	236
<i>Мовмига Н. Є.</i> Життєві домагання особистості у психологічних дослідженнях.....	239
<i>Мордюшенко С. М.</i> Специфіка та психологічні особливості діяльності кінологічної служби.....	245
<i>Олександренко К. В.</i> Психолого-педагогічні умови розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця.....	253
<i>Потоцька І. С.</i> Інтелектуальний та креативний компоненти педагогічної обдарованості майбутніх вчителів.....	258
<i>Прасол М. І.</i> Психологічні особливості батьківського ставлення в сім'ях працівників ОВС (гендерний аспект).....	265
<i>Приходько І. І.</i> Посттравматичне зростання як компонент емпіричної трансформаційної моделі психологічної безпеки особистості фахівця екстремального виду діяльності.....	269
<i>Ржевський Г. М.</i> Місце і роль профорієнтації та психологічного консультування у виборі майбутньої професії абітурієнтами вищих навчальних закладів.....	274
<i>Рисинець Т. П.</i> Особистісні ресурси як фактор вибору копінг-стратегій майбутніми психологами.....	280
<i>Скрипкін О. Г.</i> Основні впливові фактори генезису професійних страхів військових льотчиків.....	288
<i>Смаль О. А.</i> Вплив когнітивної регуляції на діалог із комп'ютером у професійній діяльності викладача інформатики.....	295
<i>Стадник О. І.</i> Про результати дослідження взаємозв'язку показників професійної бар'єростійкості з індивідуально-психологічними властивостями особистості викладача ВНЗ.....	299
<i>Старик В. А.</i> Взаємозв'язок особистісної установки та типових форм поведінки у рятувальників.....	305
<i>Теслик Н. М.</i> Соціально-психологічний тренінг розвитку професійної правосвідомості курсантів ВНЗ МВС України.....	309
<i>Фомич М. В.</i> Соціально-психологічні детермінанти суїцидальної поведінки персоналу МНС України.....	314
<i>Хміляр О. Ф.</i> Психологічна підготовка солдата і офіцера.....	317
<i>Чернова О. Є.</i> Проблема розвитку комунікативної культури оперативного працівника ОВС.....	323
<i>Шамрук О. П.</i> Змістовна структура організованості офіцера-пенітенціарія.....	328
<i>Школяр Є. В.</i> Обґрунтування результатів експертного оцінювання професійно важливих якостей щодо формування психологічної готовності до діяльності в особливих умовах фахівця ОРСЦЗ.....	333

Соціально - правові питання

<i>Дубровинський Г. Р.</i> Соціально-політична реальність та міфи.....	337
<i>Копотун І. М.</i> Поняття та зміст оперативної обстановки у кримінально-виконавчих установах.....	340
<i>Кривець Л. В.</i> Військова еліта України. Система військової освіти у контексті проблемних аспектів національної елітології.....	345
ДО ВІДОМА АВТОРІВ.....	351

CONTENTS

Issues of pedagogy

<i>Balendr A.</i> Historical and pedagogical analysis of officials police training in the Polish republic in XX-XXI century.....	7
<i>Bohuslavets A.</i> Motivation training activities listeners as one of the components of professional competence future graduates of the military government in international relations.....	13
<i>Boyko O.</i> Subject-activity approach in the development of leadership kompetentnotsi military experts.....	18
<i>Brizhata E.</i> A design of process of training of future specialists of engineering troops is in system of continuous preparation.....	26
<i>N. Wolf</i> Problems of development and skills professional reflection cadets - future government inspection technological safety Ukraine.....	32
<i>Haponenko G. M.</i> Motivation in the future divers-deminer to study.....	38
<i>Haponova V. M.</i> Key competencies of teacher of higher military educational establishment.....	42
<i>Hurinenko I. J.</i> Technology training of cadets universities MOE to Ukraine public awareness.....	47
<i>Diakov S. I.</i> Measures of international military cooperation as forms of increase of level of professional competence of teacher of higher military educational establishment.....	51
<i>Zelnytskiy A., Kaposlyoz G., Pashkova O., Chernykh Y.</i> Military preparation of students: analytical review of the results of sociological research.....	55
<i>Zendyk S. V.</i> Pedagogical conditions of skills future employees surgical police division in higher educational establishments of Ukraine.....	61
<i>Ishchenko T., Duca O. A.</i> Theoretical bases educational assessment higher military school.....	66
<i>Krayova O. V.</i> Suitability of communicative method in groups of students intensive language training course.....	72
<i>Lahodynsky A., Lahodynska V.A.</i> Systematic approach to training future English master of military administration in international relations.....	77
<i>Lazarenko O. V.</i> Social aspects of establishing the identity in early adolescence (theoretical-empirical perspective).....	83
<i>Lysenko S. A.</i> Attitudes of military future masters in international relations to scientific research activities..	88
<i>Makohonchuk N. V.</i> Method educational experiments on the formation of civic competence in future officers state border of Ukraine.....	93
<i>Matsko O. J.</i> Psychological and pedagogical aspects of test tasks in high schools.....	98
<i>Moysyeyenko Y. I.</i> The role and place of border cooperation in the system of border security.....	104
<i>Mohnar L. I.</i> Culture interpersonal interaction cadets as psychological and pedagogical problems.....	110
<i>Nenko Y.</i> Optimization process improvement of professional speech culture of students in professional training.....	115
<i>Oleinik L.</i> Method of experimental research psycho-pedagogical training future masters of the social control.....	119
<i>Petrachkov A.</i> Features phased vocational and applied training military training center in land forces.....	124
<i>Rodikov V. G.</i> Genesis and development of blasting and pioneer deal.....	130
<i>Romanyuk I. M.</i> Poly functional character of forming of professional competence of specialists on educator and socially-psychological work for the armed forces of Ukraine.....	136
<i>Salnikova O. F.</i> Essence and maintenance of innovative culture of the officer-teacher of the higher military institution at the present stage.....	142
<i>Kateryna Syvak</i> Listening exercises typology (from the experience of germane methodologists).....	147
<i>Siryi S. V.</i> National qualifications framework requirements to the military psychologists training.....	150
<i>Stasiuk V. V.</i> Humanization, and humanization of military education: current requirements.....	155
<i>Shcherbij O. S.</i> Experimental verification of formation moral and psychological readiness of cadets universities derzhspetszv'yazku to practicing.....	161

Issues of psychology

<i>Babeluk O. V.</i> Theoretical substantiation of the psychological peculiarities of professional self-determination of the military men, passing military service under the contract.....	168
<i>Vasilev S. P., Androushenco A. O.</i> Psychological features of dynamics of valued-semantic orientations of cadets of military higher educational establishments in the context of development of their psychical self-regulation.....	174
<i>Hirnyak A., Dombrowski I. V.</i> Psychological features activation mnemonic potential pupils in the process of interaction with the academic literature.....	179
<i>Golovin J. F. Barco V. I.</i> Areas of improvement of professional orientation of youth in profession of internal affairs of Ukraine.....	185

<i>Igumnova O.</i> Emotional intelligence of students with different types of complexes of negative mental states. ...	190
<i>Klimenko</i> Characteristics of emotional burnout as a component of professional deformation personality women workers-ATS with different experience professional activities.	197
<i>Kovalchuk O.</i> Professional motivation officers in developing interaction.	202
<i>Kuzmenko M. D.</i> The analysis of experience and empirical verification of psychological diagnostics for professional suitability of candidates for enlistment on contract basis.	208
<i>Kucherenko N. S.</i> psychological structure of professional officer internal force technical profile.	214
<i>Lozhkin G. V., Blinov O. A.</i> Military psychology in Ukraine from 1990 to 2012.	221
<i>Makarenko M. V., Lysohub V. S., Malyuga V. M., Panchenko V. N.</i> Sensorimotor reactivity under mental stress perform complex processing visual and auditory information in people with different individual-typological characteristics of the higher parts of the central nervous system.	229
<i>Makarenko P.</i> Strategies for self law enforcement officers in professional activities.	236
<i>Movnyha N.</i> Human personality harassment in psychological doslidzhennnyah.	239
<i>Mordyushenko S. M.</i> Specificity and psychological peculiarities of cynologique of service.	245
<i>Oleksandrenko K.</i> Psychological and pedagogical conditions develop professional communication activities of future specialists.	253
<i>Potocki</i> Intelligent and creative components of pedagogical talent of future teachers.	258
<i>Prasol M. I.</i> Psychological characteristics of parental attitudes in families of policemen (gender aspects).	265
<i>Prikhodko I. I.</i> Posttraumatic growth as a transformational model component empirical psychological security of individual specialists extreme activity.	269
<i>Rzewski G.</i> Place and role and proforyetatsyy psychological konsultyrovanyya in selection future profesyy abytyuryentamy uchebnyh high society institutions.	274
<i>Rysynets T. P.</i> Personal resources selection as a factor coping strategies of future psychologists.	280
<i>Skripkin O. G.</i> Basic influential genesis factors of professional fears of air-forces pilots.	288
<i>Smal O. A.</i> Effect of cognitive regulation in dialogue with computer in professional activities instructor.	295
<i>Stadnik A. I.</i> On the results of investigation of the interrelation between indicators of barriers professional stability with individually-psychological personality of the teacher of high school.	299
<i>Starik V. A.</i> Interaction of personality and installation typical behaviors rescuers.	305
<i>Teslyk N. M.</i> The socio-psychological training of the development of professional legal consciousness of the cadets of higher educational establishment of MIA of Ukraine.	309
<i>Fomych M.</i> Socio-psychological determinants suicidal behavior staff MOE Ukraine.	314
<i>Hmilyar O. F.</i> Psychological preparation of soldier and officer.	317
<i>Chernoff A. E.</i> Problem of culture communicative operatives ATS.	323
<i>O. Shamruk</i> Content structure of the organized nature of penitentiary service officer annotation.	328
<i>Ye. Shkoliar</i> Substantiation of results of expert evaluation of professionally important qualities of psychological readiness formation to work in special conditions of expert of rescue service of civil defense.	333

Social and legal issues

<i>Dubrovinskiy G. R.</i> The socio-political reality and myths.	337
<i>Kopotun I. M.</i> Concept and content of situation in penal institutions.	340
<i>Krymets L. V.</i> Military elite of the Ukraine. the system of military education in the context of the problem aspects of national elitology.	345
INFORMATION FOR AUTHORS	351

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ СЛУЖБОВЦІВ У ПОЛЬСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ В ХХ-ХХІ СТОЛІТТЯХ

У статті представлено ретроспективний аналіз системи підготовки поліцейських службовців у Польській Республіці у період з 30-х років минулого століття до нашого часу.

Ключові слова: поліцейські службовці, поліція Польської Республіки, Поліцейська Академія, система освіти польських поліцейських.

В статті представлено ретроспективний аналіз системи підготовки поліцейських службовців у Польській Республіці в період з 30-х років минулого століття до нашого часу.

Ключевые слова: полицейские служащие, полиция Польской Республики, Полицейская Академия, система образования польских полицейских.

Вступ. В умовах становлення в Україні системи соціально-педагогічної освіти, яка б задовольняла потреби суспільства та відповідає європейським стандартам підготовки відповідних фахівців, особливого значення набуває вивчення і впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду. У цьому контексті значний інтерес становить досвід Польської Республіки, де професійна підготовка фахівців і їх освіта мають давню історію та багаті традиції. Про актуальність вивчення досвіду підготовки фахівців правоохоронних органів у цій країні свідчить те, що вона займає лідерські позиції з розробки і впровадження міжнародних стандартів професійної освіти. Крім того, удосконалення системи професійної підготовки офіцерів правоохоронних органів в Україні і її розвиток адекватно до європейських стандартів можливий за умови активного впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у практику роботи вищих навчальних закладів.

Відповідно до цього значний інтерес для науково-педагогічних кадрів вищих навчальних закладів представляє досвід різних країн світу і особливо Європи, де вища освіта, зокрема у сфері правоохоронної діяльності, має давню історію і безперечні науково-педагогічні здобутки.

Метою статті є ретроспективний аналіз і узагальнення його результатів щодо системи освіти поліцейських службовців у Польській Республіці в період з початку ХХ століття до нашого часу.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать науково-історичні джерела [1; 2], Державну поліцію як поліцейську структуру, було засновано в II-й Польській Республіці.

Вона створювалася практично заново після того, як Закон про Державну поліцію, що діяв до 28 березня 1928 р., було замінено постановою про державну поліцію президента Республіки Польща від 6 березня 1928 р. Не змінюючи самої назви поліцейського об'єднання, постанова тим не менш коректувала роль поліції в суспільному устрої. Було передбачено, що поліція вже не могла бути державною організацією служби безпеки, а «... корпусом, організованим на зразок військових, призначеним для збереження безпеки, громадського порядку і спокою» [1].

У зв'язку із цим, першочерговим завданням стала організація різних форм навчання майже для всього особового складу, тобто 30 тис. співробітників, а також зміна самих структур, які на той момент, як і система навчання, перебували в процесі формування. Курси з перепідготовки, як свідчать джерела, тривали тільки три місяці, а викладачів набирали із числа співробітників, що мали великі професійні знання й досвід, але володіли обмеженими педагогічними вміннями [5]. Це було причиною того, що до середини 1924 р. кожний співробітник як нижчого, так і вищого рівня зобов'язаний був закінчити відповідну школу поліції з позитивною атестацією. Закінчення такої школи екстерном прирівнювалося до очного навчання. Крім того, співробітники з вищою освітою не повинні були складати екзамени з тих дисциплін, які в цивільному вищому навчальному закладі закінчувалися іспитом, передбаченим у програмі. Рішення про зарахування кандидата в Головну школу поліції у Варшаві або допуск до складання іспитів екстерном ухвалював Головний комендант Державної Поліції.

Система освіти поліцейських формувалася й удосконалювалася паралельно з формуванням поліцейських структур, і при всіх змінах являла собою децентралізовану структуру. Саме це стало підставою критики системи освіти з боку центральних органів влади з питань безпеки, що прийняли рішення про відповідну реорганізацію. Основною її метою було зосередити навчання в декількох освітніх центрах, що мають висококваліфікований викладацький склад. Цей план було уведено у життя в 1926-1928 рр., коли всі школи було розформовано, а на їхньому місці було створено нові. Рядові поліцейські могли навчатися в трьох школах: Жирардові (Варшавське воєводство), Пясках (Келецьке воєводство) і Мостах Вельких (Львівське воєводство). Кадровий і матеріальний потенціал цих шкіл надавав можливість організувати навчання для 2000 постових. Офіцерські кадри продовжували навчатися в залишеній без змін установі у Варшаві, де на курсах із загальнополіцейських дисциплін в основному навчалися кандидати в офіцери, відібрані серед постових, або ті цивільні особи, яких було прийнято на службу в поліцію і які стали офіцерами. Усього на кожному дев'ятимісячному курсі передбачалося навчати близько сотні офіцерів [5; 6].

Важливим елементом навчання виявилось створення постійної й сучасної програми для співробітників Державної Поліції, яка включала кримінальне, конституційне і адміністративне право, службову документацію, діловодство, санітарію, судову медицину, курс надання першої медичної допомоги, психологію, логіку й етику, політологію й соціологію, навчання стрільбі, надання топографічних знань, формування умінь будувати відносини із суспільством і вивчення принципів поведінки під час несення служби й після неї. Після реформи системи освіти поліцейських, завершеної в 1928 р., було створено зовсім іншу модель. Істотною зміною стала відмова від проведення спеціальних курсів для співробітників у місцевих школах поліції й зосередження форм навчання в центральних освітніх установах із введенням єдиної програми навчання. У такий спосіб було створено централізовану систему освіти, що неодноразово зазнавала змін, однак зберегла свою основну форму до початку II світової війни [7].

Під час окупації в 1939-1945 рр. громадяни Польщі створили конспіративну структуру, відому під назвою Польська Підпільна Держава у зв'язку зі сферою її діяльності. У її рамках було створено й структуру майбутньої польської поліції, Державний корпус безпеки (ДКБ). Другою формацією, що впроваджувала програму конспіративної освіти поліцейських, був Військовий корпус служб безпеки (ВКСБ). Його завданням після перемоги над нацистською Німеччиною була служба в адміністративних й поліцейських структурах на східних землях Рейха, які, як передбачалося, будуть передані Польщі. Було ухвалено, що в кожному повіті повинен перебувати один батальйон ВКСБ, у зв'язку із чим завданням конспіративного корпусу стала підготовка відповідної кількості високоспеціалізованих співробітників і теоретичне ознайомлення з майбутнім районом несення служби [9].

Після Другої світової війни Польща знову відновила державність, однак змінився її державний лад, за якого заперечувалися досягнення II Польської Республіки. Політичні діячі лівого крила, які прийшли до влади, вирішили побудувати нову державу з новими структурами, включаючи поліцію. Це вимагало також, як і на початку створення II Польської Республіки, спеціальної підготовки майже всього особового складу поліцейської формації, яка одержала назву Цивільної Міліції. Її перші освітні установи було створено вже наприкінці 1944 р. Зокрема, 22 листопада було створено Школу політичних керівників Цивільної Міліції, а 19 грудня – Центральну школу лінійних офіцерів Цивільної Міліції, причому обидві установи знаходились в місті Любліні. Це було викликано потребами того часу, хоча їхні назви не відповідали рівню самих установ, оскільки зневага до основних дидактичних принципів привела до того, що заняття велися символічно при мінімальній кількості годин. Наприклад, у Школі політруків Цивільної Міліції курси тривали три тижні, у другій установі – п'ять тижнів [8; 9].

Зміна профілю двох перших офіцерських шкіл, а також потреби, пов'язані з освоєнням повернутих земель, привели до того, що наприкінці травня 1945 р. було ухвалено рішення про створення в місті Слупську основного навчального центру – Центру навчання кадрів Цивільної Міліції.

До його складу входили: школа офіцерів, школа рядових і школа кінологів й дресирування службових собак.

Окрім спеціальних курсів підготовки офіцерів, які були поширені в перший період існування Цивільної Міліції, поступово почали використовувати інші форми, призначені насамперед для рядових міліціонерів. У лютому 1945 р. головний комендант Цивільної Міліції зобов'язав усі воєводські управління Цивільної Міліції утворювати центри навчання сержантського рівня. Спочатку в сфері навчання вони повинні були виконувати програму, розроблену в управлінні у Варшаві, що готувало міліціонерів до несення так званої зовнішньої служби. У той же час було організовано спеціальні курси. Першим був десятиденний курс дактилоскопії для співробітників слідчих відділів, організований Головним управлінням Цивільної Міліції, заняття на якому почалися 10 квітня 1945 р. [8; 9].

За результатами вивчення історико-педагогічної літератури встановлено, що першу повоєнну систему професійного навчання, пов'язану із Цивільною Міліцією, було утворено одночасно зі створенням цієї формації, тобто в 1944-1945 рр. До її складу входили три офіцерські школи, дві з яких були в місті Лодзі, а третя – у Центрі навчання кадрів Цивільної Міліції в місті Слупську. Крім того, були центри навчання сержантського рівня, пов'язані з 14 воєводськими управліннями Цивільної Міліції. У 1949 р. ця система перетерпіла реорганізацію, у результаті чого Школа політруків Цивільної Міліції була ліквідована, а Школа лінійних офіцерів була перейменована в Центральні курси підготовки Цивільної Міліції, із чим були пов'язані зміни профілю навчання. Пріоритетом перестало бути навчання лінійних офіцерів, а головним завданням стало вдосконалення професійних навичок офіцерів: начальників повітів, комісаріатів, керівників відділів воєводських і повітових управлінь. У результаті цих змін особливу увагу почали приділяти дисциплінам, пов'язаним з організацією роботи міліції.

Третій основний центр навчання – Центр підготовки кадрів Цивільної Міліції в місті Слупську – до складу якого входили школа офіцерів, школа сержантів і рядових, був ліквідований 20 вересня 1954 р. Основною причиною цього рішення була

спроба організувати в структурах Цивільної Міліції офіцерську школу академічного рівня. До цього призвело рішення від 1 травня 1954 р. організувати в місті Варшаві Центр навчання управлінських кадрів Цивільної Міліції, який 1 листопада 1954 р. був перейменований у Вищу школу офіцерів Цивільної Міліції у Варшаві. У цій ситуації збереження офіцерської школи в місті Слупську виявилось зайвим. Частина викладацького складу була спрямована в місті Щитно, де в порожніх і просторих казармах був створений Центр навчання Цивільної Міліції. Сержантська ж частина колишнього Центру навчання Цивільної Міліції в місті Слупську на підставі того ж розпорядження була відтворена в 1954 р. у місті Пилі, де повинні були навчатися в основному оперативні й слідчі референти.

До кінця 1953 р. у рамках загальної системи професійної освіти міліції було підготовлено 47 610 співробітників, з яких 6 137 закінчили офіцерські школи, 8 019 – школи сержантського рівня й 5807 співробітників міліції – різні короткострокові курси, у тому числі – спеціальні.

Спроба створити в середині п'ятдесятих років ХХ століття у Варшаві згадану вище офіцерську школу Цивільної Міліції академічного рівня виявилася передчасною. У результаті після чотирьох років існування вона була ліквідована, а частину її функцій почав виконувати центр у місті Щитно, перейменований у зв'язку із цим на початку 1958 р. в Офіцерську школу Цивільної Міліції (ОШЦМ). Основним видом навчання, реалізованим ОШЦМ, стали дворічні очні курси, випускникам яких давали перше офіцерське звання – підпоручика Цивільної Міліції. У 1967 р. у зв'язку зі зростанням потреб міліції в офіцерських кадрах строк навчання скоротили до одного року. Загалом у 1953-1973 р. було проведено 28 очних курсів офіцерського рівня, які закінчили 8 097 курсантів, що одержали офіцерське звання [3].

З 1959 р. крім очних курсів у Школі офіцерів Цивільної Міліції була введена заочна форма навчання, за якою до 1973 р. навчалось 2 846 співробітників, кандидатів в офіцери. Крім того, у школі були організовані сержантські курси, які в 1960-1972 рр. закінчив 3 921 курсант.

1 вересня 1972 р. Школа офіцерів Цивільної Міліції (ШОЦМ) на підставі

розпорядження Ради Міністрів була перетворена у Вищу школу офіцерів Міністерства внутрішніх справ (ВШО МВС), основним завданням якої стала підготовка кадрів Цивільної Міліції. Найбільш поширеною формою процесу навчання у ВШО МВС стали трирічні очні вузівські курси на рівні бакалаврата. Тут навчалися співробітники, що займали офіцерські посади в оперативних або оперативно-технічних відділах, або співробітники, які повинні були зайняти такі посади після закінчення навчання. Наприкінці навчання курсанти одержували диплом про закінчення вищого професійного навчального закладу з певною спеціальністю, а також перше офіцерське звання.

1 жовтня 1989 р. у результаті чергової реорганізації системи освіти відомства внутрішніх справ ВШО МВС втратила свою самостійність і була введена в підпорядкування Академії внутрішніх справ у Варшаві. У результаті цього навчальний заклад перетворився у філію, що існувала лише рік під назвою Факультет громадського порядку Академії внутрішніх справ. У 1990 р. у зв'язку з перетворенням Цивільної Міліції в Поліцію як результату процесів трансформації державного ладу, що проходили в той час, знову виникла необхідність створення нової системи польцейської освіти. Початок її створення збігся з набранням чинності закону «Про Поліцію» від 10 травня 1990 р. [3; 4]

Першим був створений Центр навчання поліції в місті Легіоново, який вважали головним центром спеціальних курсів. Ніхто не заперечував проти того, щоб курси з охорони громадського порядку проводилися в Школі поліції в місті Слупську, а з кримінальних дисциплін – у Школі поліції в місті Піла, тобто в тих установах, які спеціалізувалися в цих сферах діяльності уже майже піввіку.

Набагато більше емоцій викликало місце створення Вищої школи поліції, яка повинна була відігравати провідну роль у системі польцейської освіти. Про готовність стати «першою скрипкою» заявила Академія внутрішніх справ і її Кафедра безпеки в місті Легіоново. З'явилася також концепція створення зовсім нового навчального закладу в місті Познань. Кінець цьому диспуту було покладено 10 вересня 1990 р., коли на підставі розпорядження Ради Міністрів Академія внутрішніх справ була

ліквідована, а навчання офіцерських кадрів доручене Вищій школі поліції в місті Щитно. Формально це рішення стосувалося насамперед майбутнього, оскільки воно стало основою для створення в місті Щитно єдиної в Польщі Вищої школи поліції, що й було зроблено згодом. Вже той факт, що із усіх пропозицій щодо навчання офіцерських кадрів поліції, було обрано Щитно, свідчить про високий рівень професійної й педагогічної підготовки цієї школи.

Через 9 років у групу польцейських шкіл, створених в 1990 р., була включена ще одна установа – Школа поліції в місті Катовице, яка почала свою діяльність 6 лютого 1999 р. Крім того, створювалися тимчасові центри навчання на базі воєводських управлінь поліції, що займалися організацією навчання на етапі перепідготовки осіб, які вже служили. Звичайно після виконання свого основного завдання ці центри ліквідувалися.

На сьогоднішній день характерною рисою процесу навчання польцейських у Польщі є її блоковий характер на всіх рівнях навчання. Теоретичні заняття чергуються з періодами виконання практичних завдань на місцях, що покликано забезпечити набуття слухачами спеціальних умінь і навичок, необхідних польцейським.

Базовий курс навчання польських польцейських чітко спрямований на набуття ними спеціалізованих навичок і вмінь. Після закінчення навчання, крім засвоєння теоретичного курсу, слухачі здобувають і вдосконалюють практичні навички й уміння. Під час процесу навчання велика увага приділяється формуванню таких необхідних польцейському якостей як дисциплінованість, чесність, принциповість, відповідальність, хоробрість та ін.

Базова підготовка проводиться в 2 етапи. Перший етап проходять співробітники всіх підрозділів (тобто і відділу профілактики злочинів і правопорушень, кримінальної служби, служби матеріально-технічного забезпечення) протягом 15 тижнів. Після закінчення цього етапу підготовки польцейські допоміжних служб можуть одержати призначення на певну посаду у свої підрозділи.

Кількість спеціалізованих курсів залежить від типу й характеру обов'язків, а строк навчання варіюється від 2 до 3 місяців. Наприкінці навчання слухач складає іспит, який підтверджує, що він має спеціалізовані

професійні навички й уміння. Щороку Центр підготовки випускає близько 1000 поліцейських.

Вищу професійну поліцейську освіту одержують у поліцейській академії, в місті Щитно. Навчальний план, розрахований на 3 роки, містить предмети з профілактики й розслідування злочинів, правові й суспільні науки, курс управління.

Навчання в Поліцейській Академії має профільовану спрямованість, беручи до уваги поділ різних служб (служба профілактики злочинів і кримінальна поліція). Навчальний план також передбачає періодичні довгострокові стажування для слухачів, а також лекції, заняття й семінари, які проводяться поліцейськими з більшим стажем і досвідом практичної роботи на місцях, що виконують певні обов'язки в поліцейських організаційних підрозділах на різних рівнях (так звані «асоційовані лектори»).

Після складання іспиту слухачі захищають дипломну роботу (у сфері захист суспільної безпеки й порядку) і на цій підставі одержують диплом про вищу професійну освіту та офіцерське звання. Академія випускає до 300 слухачів у рік. Здобуття вищої професійної освіти є умовою для одержання вищих офіцерських звань. Після закінчення навчання в поліцейській академії офіцери поліції можуть продовжити свою освіту у цивільних вищих навчальних закладах[4].

Вища школа поліції в місті Щитно є головною ланкою у системі освіти поліцейських, яка ініціативно виступає із пропозиціями введення різного виду змін як в сфері наукових досліджень, так і у сфері організації навчання, які спрямовані на вдосконалення навчально-виховного процесу. На початку діяльності Вищої школи поліції навчальний процес був об'єктом різного роду експериментів, оскільки з моменту створення вищого навчального закладу домінувала думка, що він повинен бути відкритим для суспільства і у ньому мають домінувати класичні форми вузівського навчання. Через це спочатку було запроваджено дві форми навчання – очна й заочна, за якими навчалися як співробітники поліції із трирічним стажем служби, так і ті, хто пішов на службу відразу після одержання атестату зрілості. До середини дев'яностих років ХХ століття таке рішення вже не витримувало критики.

Потреба у поліцейських кадрах й значне зростання офіцерських посад призвели до того, що почала переважати заочна форма вузівської освіти. Критика цієї системи як з боку практиків, і методичних центрів призвела до введення у 1997 р. нової форми навчання – очно-змінних курсів. З прийняттям Закону «Про вищу освіту» у Вищій школі поліції було значно обмежено педагогічні експерименти. Навчання стало проводитися у очній й заочній формах, при цьому на самому початку проводилися тільки курси першого рівня – бакалаврат (згідно з Болонською системою освіти) за фахом – адміністрація. Залучення науковців надало можливість відкрити другий вузівський рівень – магістратуру, а також другу спеціальність – внутрішня безпека. Основним завданням Вищої школи поліції, як і кожного вищого навчального закладу, є розширення програми навчання й створення умов, завдяки яким вищій навчальний заклад одержить право присвоювати науковий ступінь доктора наук.

Важливе місце в дидактичному процесі займає підвищення професійних кваліфікацій керівного складу поліції, що безпосередньо полягає в організації курсів для начальників відділень поліції Головного управління поліції, а також організація «офіцерського навчання», яке є одним з видів післядипломного навчання.

Сьогодні, як і раніше, основну роль у навчальному процесі відіграє викладач, компетентність і педагогічний талант якого найбільшою мірою визначає ефективність цього процесу. Однак у сучасних умовах використання лише «живого слова», яким би переконливим воно не було, не є достатнім і розглядається як свого роду анахронізм. Тому Вища школа поліції постійно робить модернізацію й удосконалює свою дидактичну базу.

Другою основною сферою діяльності вищого навчального закладу є наукові дослідження, без яких у сучасному світі розвиток неможливий. Це стосується також поліції, яка без нових ідей не зможе досить швидко реагувати на виникаючі загрози, а її реакція не буде відповідати ситуації.

Популяризації польської поліції у світі служить також активна діяльність Вищої школи поліції на міжнародній арені. Цей вищій навчальний заклад є членом таких організацій, як Середньоевропейська Поліцейська академія (ЗАХІД), Асоціація

Питання педагогіки

Європейських Шкіл Поліції (АЕРС) і Європейський Поліцейський Коледж (СЕРОЛ). Спочатку головною формою діяльності вищого навчального закладу в рамках цих структур була організація різних навчальних курсів в адміністративному й мериторичному аспектах, наприклад, відрядження викладачів і забезпечення їх дидактичними засобами. Згодом Вища школа поліції стала повноправним партнером, що ініціює і реалізує цикл навчальних курсів і практичних занять.

Із початку ХХІ століття діяльність у сфері навчання доповнюється інтенсивною дослідницькою діяльністю. Це результат створення у 2000 р. Радою Європи Європейського наукового простору. У рамках цього проекту вищий навчальний заклад в 2005-2011 рр. реалізовував або брав участь у реалізації більш ніж десяти дослідницьких проєктів, наприклад, на тему боротьби з наркозлочинністю або процедур «відмивання брудних грошей» [4].

Підсумовуючи зазначене, можемо дійти висновку, що поступальні інтеграційні

процеси в Європі переконливо свідчать, що в їхніх рамках можливо і науково-дидактичне співробітництво. Поліція і її академічні установи беруть участь у цьому процесі, визначають тематичні кола й створюють перші організаційні форми. Безсумнівно, згодом і відповідно до зростаючих потреб співробітництво стане більш інтенсивним і буде охоплювати як організаційні рішення, так і «мериторичний простір».

Доцільні напрями подальших розвідок: узагальнення та імплементація до навчального процесу вищих навчальних закладів передового досвіду навчання фахівців правоохоронної сфери іноземних держав, актуальні аспекти реформування системи професійної підготовки персоналу з урахуванням загальноєвропейських стандартів, впровадження освітніх технологій, що мають на меті забезпечення високого рівня компетентності правоохоронців, а також розробки і впровадження міжнародних стандартів професійної освіти.

Література:

1. Kozdrowski S. Wyszkolenie policyjne w II Rzeczypospolitej / S. Kozdrowski. – Kraków, 2006.
2. Majer P. Ustawy polskiej policji (1791-1990). Źródła z komentarzem / P. Majer. – Szczytno, 2007.
3. Goettel M. Środkowoeuropejska Akademia Policyjna / M. Goettel // Przegląd Policyjny. – 1995, No. 1(37)–2(38).
4. Bogdalski P. Stan obecny i perspektywy rozwoju między narodowej współpracy w wyższym szkolnictwie policyjnym / P. Bogdalski // Przegląd Policyjny. – 2008, No. 1 (89).
5. Gottel M. 50-lecie oficerskiego szkolnictwa policyjnego w Szczytnie (1954-2004) / M. Gottel, A. Misiuk. – Szczytno, 2004.
6. Rybicki P. Współpraca w zakresie szkolnictwa policyjnego w krajach Unii Europejskiej / P. Rybicki // Policja. Kwartalnik Kadry Kierowniczej Policji. – 2002, No. 4.
7. Szkolnictwo policyjne w latach 1918-1954. / Materiały z sympozjum naukowego. – Słupsk, 1996.
8. Dominiczak H. Zarys historii Wojsk Ochrony Pogranicza 1945-1985 / H. Dominiczak. – Warszawa, 1985.
9. Majer P. Milicja Obywatelska 1944–1957. Geneza, organizacja, działalność, miejsce w aparacie władzy / P. Majer. – Olsztyn, 2004.

Balendr A., Ph.D., Associate Professor translation

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF OFFICIALS POLICE TRAINING IN THE POLISH REPUBLIC IN XX-XXI CENTURY

The retrospective analysis of the system of training of the police officers in the Republic of Poland during the period since the 30th years of the last century.

Key words: police officers, police of the Republic of Poland, Police Academy, system of training of the police officers.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЛУХАЧІВ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ В МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ

У статті проаналізовано роль мотиваційної складової навчальної діяльності слухачів у процесі післядипломної підготовки. На основі порівняння результатів психологічного дослідження мотиваційної сфери кандидатів на навчання, слухачів другого і третього років підготовки доведено залежність успішності оволодіння ними майбутньої професії від мотивації навчальної діяльності.

Ключові слова: мотивація, навчальна діяльність, психологічна діагностика, професійна придатність.

В статті проаналізовано роль мотивационной составляющей учебной деятельности слушателей в процессе последипломной подготовки. На основе сравнения результатов психологического исследования мотивационной сферы кандидатов для обучения, слушателей второго и третьего года обучения доказано зависимость успешности усвоения ними будущей профессии от мотивации учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, психологическая диагностика, профессиональная пригодность.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку військової освіти підготовка слухачів до майбутньої фахової діяльності не зводиться лише до засвоєння спеціальних знань, навичок та вмій. Метою навчання і виховання у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) є актуалізація пізнавальної активності, мотивації навчальної діяльності і саморозвитку, що дозволяє слухачеві в подальшому самостійно засвоювати ті чи інші знання. Тому проблема мотивації навчальної діяльності слухачів потребує розроблення як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Саме від мотивації залежить пізнавальна активність слухачів і результат їхньої навчальної діяльності. Найбільш емоційно та особистісно забарвленою є навчальна діяльність, яка внутрішньо мотивована. Вона характеризується найвищою ефективністю і дає максимальне задоволення її суб'єкту, тобто слухачу, сприяє його формуванню і розвитку як суб'єкта майбутньої військово-професійної діяльності.

Посилена увага дослідників до розглядуваної проблеми цілком зрозуміла, адже саме мотиваційний компонент навчальної діяльності забезпечує високі результати за безпосереднього педагогічного впливу і гарантує пролонговану пізнавальну активність у майбутній фаховій діяльності.

Мотивація навчальної діяльності відображає інтерес слухача до військово-професійних і фахових знань, потребу в навчально-пізнавальній активності, у формуванні фахової компетентності тощо.

Аналіз наукових джерел. Проблему дослідження мотивації навчальної діяльності у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці висвітлено в багатьох працях. Проте у вітчизняних дослідженнях цю проблему розкрито не повністю. Існує низка проблемних питань, які потребують більш

детального дослідження, зокрема, коли йдеться про сутність, структуру і зміст мотивації навчальної діяльності слухачів як її суб'єктів.

Значення мотиваційного компонента в навчальній діяльності слухачів та психологічні особливості його розвитку описано в працях В.Г. Асєєва, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, В.К. Вілюнаса, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, С.С. Занюка, І.О. Зимньої, Є.П. Ільїна, Т.С. Кудріної, О.М. Леонтєва, С.Д. Максименка, М.В. Матюхіної, А.О. Реана, С.Л. Рубінштейна, В.В. Ягупова, П.М. Якобсона, Х. Хекхаузена та ін.

Мета статті – проаналізувати результати психологічного дослідження мотивації навчальної діяльності кандидатів на навчання в академії та слухачів.

Виклад основного матеріалу. Післядипломна освіта відіграє надзвичайно велику роль у кар'єрному зростанні офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності, оскільки відкриває нові життєві і професійні перспективи. Науково-педагогічному складу потрібно активно використовувати в навчальному процесі мотивацію професійного зростання майбутніх магістрів військового управління у міжнародних відносинах. Вимоги до навчальної діяльності слухачів у ВВНЗ визначають і передбачають мотиваційне забезпечення навчального процесу, детермінують створення психологічних технологій у системі післядипломної освіти.

Психологічне супроводження навчальної діяльності слухачів академії – це робота науково-педагогічного складу, спрямована на сприяння розвитку мотивації навчальної діяльності слухачів, яка полягає в систематичному аналізі стану розвитку мотивації навчальної діяльності та реалізації заходів організаційного, навчального та виховного характеру.

Слід сказати, що психологічне супроводження навчальної діяльності слухачів академії є специфічним напрямом психологічного забезпечення. Специфіка визначається типом навчального закладу, рівнем його акредитації, фаховою спрямованістю, особливостями професійно-психологічного відбору кандидатів на навчання, системою міжособистісних взаємин викладач – слухач тощо [1].

Освітній рівень випускників ВВНЗ залежить не тільки від ефективної організації навчального процесу, але й від якісного комплектування контингенту слухачів з числа кандидатів на навчання. Вибір найбільш гідних кандидатів на навчання має забезпечити багаторівневий професійний відбір.

Професійна придатність визначається сукупністю індивідуальних особливостей кандидата на навчання, які мають сприяти його успішній навчальній діяльності та майбутній ефективній фаховій діяльності. Вона відображує реальний рівень розвитку професійно важливих якостей, необхідних для навчально-пізнавальної діяльності, що формуються та проявляються на етапах життєвого і військово-професійного шляхів. До таких якостей належать особливості виховання і навчання, професійної підготовленості, психологічної структури особистості кандидата на навчання, стану здоров'я і фізіологічних функцій, що визначені вимогами майбутнього фаху.

Сутність категорії професійної придатності полягає в тому, що вона відображає декілька аспектів професіоналізації особистості. Це такі, як вибір роду діяльності (професії), що якомога повніше відповідає бажанням і здібностям конкретної особистості; задоволення інтересу до обраного фаху й задоволеність процесом та результатом навчальної діяльності; оцінка здатності і готовності до діяльності, ефективності, надійності, безпеки виконання професійних функцій, індивідуальна оцінка результативності навчальної діяльності; вияв соціального (професійного) самовизначення особистості офіцера, її самоствердження, самовдосконалення в процесі діяльності; розвиток “Я-концепції”, становлення соціального статусу “Я-професіонала” [2].

Дослідження особистості через аналіз мотиваційної сфери як ключової в її структурі та мотиваційних механізмів як одних із вирішальних у реалізації особистісного потенціалу дає можливість глибше пізнавати людину.

Добираючи методики для дослідження мотивації навчальної діяльності слухачів, ми виходили з того, що вони мають відповідати

таким вимогам, як валідність і надійність, простота в застосуванні й обробленні отриманих експериментальних даних. Було використано методики, спрямовані на оцінювання, діагностування і самооцінювання слухачами власних провідних чинників, які спонукають, ініціюють і стимулюють їхню активність до навчальної діяльності, зокрема, такі:

“Мотивація до успіху” і “Мотивація до уникнення невдач” Т. Елерса [5];

“Діагностика мотиваційної структури особистості” В.Е. Мільмана [5];

методика прямого ранжування мотивів навчальної діяльності (вивчення провідних чинників навчальної діяльності слухачів, які впливають на формування ставлення до набуття фаху).

У ході дослідження за допомогою батареї тестів було визначено основні показники мотивації навчальної діяльності слухачів.

У дослідженні взяли участь кандидати на навчання в академії, тестування яких проводилося під час вступних випробувань у липні 2011 року. Опитування слухачів академії другого і третього років підготовки проводилися протягом навчального року.

Результати психологічного діагностування слухачів академії дають підстави стверджувати, що завдяки військово-професійному спрямуванню психологічного супроводження навчально-виховного процесу у майбутніх магістрів військового управління у міжнародних відносинах розвивається практична, комунікативна, гностична спрямованість та спрямованість на подолання небезпеки в кризових ситуаціях з лімітом часу. Ієрархія їхніх мотивів до успішного оволодіння майбутньою професією має такий вигляд:

стати висококваліфікованим фахівцем (95,43 %);

здобути глибокі та міцні фахові знання (90,86 %);

реалізувати військово-професійні здібності (82 %);

забезпечити успішність у майбутній професійній діяльності (82,86 %);

досягти високого соціального статусу у військово-професійному колі (50 %);

отримувати інтелектуальне задоволення (45 %);

успішно вчитися, скласти іспити на “добре” і “відмінно” (35 %).

Як показує досвід, під час навчальної діяльності у слухачів спостерігається позитивна динаміка інтелектуальних якостей, активний розвиток комунікативних та організаторських здібностей, підвищується рівень розвитку вольової саморегуляції, наполегливості та

Питання педагогіки

самовладання. У період навчання в академії у слухачів формуються і розвиваються професійно важливі якості, необхідні для успішної фахової діяльності, індивідуальний стиль і мотиви професійної діяльності [4, с. 122-123].

Методика “Мотивація до успіху” Т. Елерса – особистісний опитувальник, за допомогою якого оцінюють виокремлену Х. Хекхаузенем мотиваційну спрямованість особистості на досягнення успіху.

Опитувальник містить 41 запитання. Чим більше балів набере опитуваний (згідно з ключем опитувальника), тим більше виражена у нього мотивація до успіху в навчальній діяльності.

Як показують результати дослідження, показники рівнів мотивації у кандидатів на навчання помітно відрізняються від показників у слухачів другого і третього років підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Результати тестування за методикою “Мотивація до успіху” Т. Елерса

Рівень мотивації до успіху	Кандидати на навчання, %	Слухачі	
		другого року підготовки, %	третього року підготовки, %
Низький	–	8,3	12,5
Середній	25,9	52,8	62,5
Помірно високий	51,7	27,8	18,8
Занадто високий	22,4	11,1	6,2

Показники рівнів мотивації до успіху у кандидатів на навчання “помірно високий” (51,7%) і “занадто високий” (22,4%) перевищують разом узяті показники за тими ж рівнями у слухачів другого і третього років підготовки: відповідно 46,6 і 17,3%. У цілому показники рівнів мотивації до успіху у слухачів другого року підготовки трохи вищі ніж показники у слухачів третього року підготовки, і навпаки – показники рівнів мотивації до уникнення невдач у слухачів другого року підготовки нижчі ніж у слухачів третього року підготовки (табл. 1 і 2).

Суб’єктивна цінність та привабливість успіху в навчальній діяльності – важливий чинник, який визначає мотивацію досягнення. Успіх – це позитивний, обов’язково значущий результат навчальної діяльності, який

досягається за допомогою певних зусиль (на відміну, скажімо, від удачі чи везіння).

На думку С.С. Занюка, суб’єкт з сильною мотивацією до успіху характеризується наполегливістю в досягненні мети, схильністю ставити віддалені цілі, не задовольняється отриманим результатом, нескладним навчальним завданням і легкодосяжними цілями, для нього головне в житті – переживання радості від успішно виконаної роботи [3].

Моношкальна методика “Мотивація до уникнення невдач” Т. Елерса – особистісний опитувальник, призначений для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на уникнення невдач. Ступінь виразності мотивації до уникнення невдач оцінюється кількістю набраних балів.

Таблиця 2

Результати тестування за методикою “Мотивація до уникнення невдач” Т. Елерса

Рівень мотивації до захисту	Кандидати на навчання, %	Слухачі	
		другого року підготовки, %	третього року підготовки, %
Низький	1,8	5,6	6,3
Середній	36,4	61,1	50
Високий	20	19,4	28,1
Занадто високий	41,8	13,9	15,6

Отримані результати (табл. 2) показують, що у кандидатів на навчання показник рівня мотивації до уникнення невдач “занадто високий” (41,8%) втричі вищий ніж у слухачів другого року підготовки – 13,9%, і майже втричі ніж у слухачів третього року підготовки – 15,6%. Під час вступних випробувань, як загалом негативної ситуації, емоційні переживання у кандидатів на навчання з помірними показниками прагнення до успіху та вираженою мотивацією до уникнення невдач превалюють негативні переживання з афективним тоном інтроцептивних відчуттів, що проявляються на соматичному рівні.

Чим вище мотивація слухача до успіху – досягнення мети, тим нижче показник готовності до ризику. Зазначимо, що мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: якщо мотивація до успіху сильна, надія на успіх зазвичай більша.

Ті слухачі, які сильно мотивовані на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють у незручні ситуації, ніж ті, що мають високу готовність до ризику, але разом з тим і високу мотивацію до уникнення невдач. І навпаки, коли у слухача є висока мотивація до уникнення невдач, це є перешкодою мотиву до успіху – досягнення мети.

Питання педагогіки

Дослідження Д. Макклелланда показали, що особи з високим рівнем захисту, тобто страхом перед нещасними випадками, частіше потрапляють у неприємні ситуації, ніж ті, які мають високу мотивацію на успіх. Дослідження показали також, що особи, які бояться невдач (високий рівень захисту), віддають перевагу малому або, навпаки, надмірно великому ризику, де невдача не загрожує престижу [6].

Суб'єкти зі схильністю до уникнення невдачі шукають інформацію про можливість незадовільної оцінки їхньої навчальної діяльності. Вони беруться за вирішення як дуже легких завдань (гарантований успіх), так і дуже складних, коли незадовільний результат не сприймається як особиста невдача.

Установку на захисну поведінку підсилюють дві обставини: коли без ризику вдається одержати бажаний результат і коли ризикована поведінка веде до негативних результатів. Досягнення ж задовільного результату при ризикованій поведінці, навпаки, послаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.

Для дослідження мотивації навчальної діяльності слухачів другого і третього років підготовки застосовано вищезгадану методику "Діагностика мотиваційної структури особистості" В.Е. Мільмана, яка дозволяє виявити такі стійкі тенденції особистості: загальну і творчу активність, потяг до

спілкування, схильність до комфорту та високого соціального статусу та ін. На основі аналізу всіх відповідей можна констатувати навчально-пізнавальну або загальножиттєву спрямованість особистості слухача.

В основі спрямованості особистості лежать її потреби, які можуть бути матеріальними (потреба в їжі, одязі, житлі й т.д.) і духовними (потреба в пізнанні, музиці, книзі, праці і т. ін.). Необхідність подальшого задоволення потреб викликають потяг, бажання, прагнення, які змушують слухача проявляти активність у навчальній діяльності. Потреби можуть бути усвідомленими і неусвідомленими або усвідомленими частково. Прагнення стати кваліфікованим фахівцем, засвоїти матеріал навчальних дисциплін, підвищити свою ерудованість і культуру – це чітко усвідомлені духовні і матеріальні потреби слухачів.

Зведені результати тестування слухачів другого і третього років підготовки за методиками "Мотивація до успіху", "Мотивація до уникнення невдач" Т. Елерса і "Діагностика мотиваційної структури особистості" В.Е. Мільмана було оброблено за допомогою програми SPSS 13.0.

Щоб виявити зв'язок між показниками рівня розвитку мотивації навчальної діяльності й успішністю слухачів, проведено кореляційний аналіз отриманих результатів (табл. 4 і 5).

Таблиця 4

Кореляційний аналіз результатів дослідження мотивації навчальної діяльності слухачів другого року підготовки

		Uspih	Nevdacha	NPspriam	Zspriam	Uspishnist
Uspih	Pearson Correlation	1	-,160	,451(**)	,328	,253
	Sig. (2-tailed)		,358	,006	,054	,143
Nevdacha	Pearson Correlation	-,160	1	-,036	-,028	-,025
	Sig. (2-tailed)	,358		,840	,875	,885
NPspriam	Pearson Correlation	,451(**)	-,036	1	,685(**)	,457(**)
	Sig. (2-tailed)	,006	,840		,000	,006
Zspriam	Pearson Correlation	,328	-,028	,685(**)	1	,342(*)
	Sig. (2-tailed)	,054	,875	,000		,044
Uspishnist	Pearson Correlation	,253	-,025	,457(**)	,342(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,143	,885	,006	,044	

** Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

* Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння).

Таблиця 5

Кореляційний аналіз результатів дослідження мотивації навчальної діяльності слухачів третього року підготовки

		Uspih	Nevdacha	NPspriam	Zspriam	Uspishnist
Uspih	Pearson Correlation	1	,352(*)	,031	,067	-,057
	Sig. (2-tailed)		,048	,868	,718	,758
Nevdacha	Pearson Correlation	,352(*)	1	,294	,242	,212
	Sig. (2-tailed)	,048		,103	,183	,244
NPspriam	Pearson Correlation	,031	,294	1	,470(**)	,367(*)
	Sig. (2-tailed)	,868	,103		,007	,039
Zspriam	Pearson Correlation	,067	,242	,470(**)	1	,088
	Sig. (2-tailed)	,718	,183	,007		,631
Uspishnist	Pearson Correlation	-,057	,212	,367(*)	,088	1
	Sig. (2-tailed)	,758	,244	,039	,631	

** Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

* Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння).

Умовні позначення: “Uspih” – мотивація до успіху, “Nevdach” – мотивація до уникнення невдач, “NPspryam” , “Zspryam” – навчально-пізнавальна спрямованість і загальножиттєва спрямованість, “Uspishnist” – академічна успішність.

Аналізуючи значення коефіцієнтів кореляції Пірсона, можна стверджувати, що існує статистично значимий зв'язок між навчально-пізнавальною спрямованістю і високою академічною успішністю слухачів другого року підготовки ($r = 0,46$; при $p > 0,01$) та слухачів третього року підготовки ($r = 0,37$; при $p > 0,05$). Інші зв'язки не є статистично значущими для дослідження.

Слухачі, націлені на здобуття знань, характеризуються почуттям обов'язку, цілеспрямованістю, сильною волею, вмінням мобілізувати свої фізичні й психічні можливості на навчальну діяльність. Наявність усіх цих рис у сукупності зі спрямованістю на здобуття знань забезпечує високу академічну успішність.

Висновки. На нашу думку, важливим елементом професійно-психологічного

відбору кандидатів на навчання є мотивація навчальної діяльності. Цей компонент у стандартній системі професійного психологічного відбору не враховується.

Вивчення мотивації навчальної діяльності слухачів академії дозволить науково-педагогічному складу більш раціонально організувати навчальний процес, стримувати занадто активних й імпульсивних та активізувати пізнавальну діяльність скромних, нерішучих, безініціативних.

Отримані результати дослідження дозволяють констатувати, що загальна навчально-пізнавальна спрямованість (за методикою “Діагностика мотиваційної структури особистості” В.Е. Мільмана) слухачів другого і третього років підготовки позитивно впливає на показники успішності у навчальній діяльності.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків. Перспективним напрямом роботи є вдосконалення методики діагностування та розвитку мотивації навчальної діяльності слухачів академії в системі післядипломної підготовки.

Література:

1. Бичкова Т.С. Психологічне супроводження навчально-службової діяльності курсантів слідчої спеціалізації вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.06 “Юридична психологія” / Т.С. Бичкова ; Київський нац. ун-т внутрішніх справ. – К., 2010. – С. 6.
2. До питання врахування мотиваційного компонента в структурі професійної придатності військовослужбовців військової служби за контрактом : зб. наук. праць Нац. акад. ДПСУ ім. Б. Хмельницького. Серія: пед. та псих. науки : [гол. ред. Л.М. Романишина] / С.П. Балашова, О.М. Отрішко. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – № 49. – С. 95 – 98.
3. Занюк С.С. Психология мотивации / Сергей Степанович Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
4. Іванова Н.Г. Психологічне супроводження навчально-виховного процесу в Національній академії СБ України / Наталія Георгіївна Іванова // Вища школа. – 2002. – № 9. – С. 122 – 123.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб., 2000. – 512 с.
6. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 669 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

Bohuslavets A., Associate resort

MOTIVATION TRAINING ACTIVITIES LISTENERS AS ONE OF THE COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE GRADUATES OF THE MILITARY GOVERNMENT IN INTERNATIONAL RELATIONS

The article analyses the role of motivation component of studying activity of students in the process of postgraduate education. On the basis of comparison of the results of psychological research in motivation field of applicants for studying and students of the second and third year of studying there have been proved the dependence of successful mastering of their future profession on motivation in the studying activity.

Keywords: motivation, the studding activity, psychological diagnostics, professional aptitude.

СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ

У статті досліджуються особливості суб'єктно-діяльнісного підходу у підготовці військових фахівців, а саме його роль у формуванні їх лідерської компетентності.

В статті рассматривается особенности субъектно-деятельностного подхода в подготовке военных специалистов и его роль в формировании их лидерской компетентности.

Професія “офіцер” є однією із найскладніших професій людського суспільства тому, що вимагає від її суб'єкта здатності з високою ефективністю вирішувати професійні завдання в бойових (екстремальних, особливих) умовах, які пов'язані з ризиком для життя, обмеженим часом на прийняття рішення, високим рівнем відповідальності як за свої дії, так і за дії підлеглих.

Виходячи з цього твердження можна зробити простий висновок, що ще складніша і найвідповідальніша місія з підготовки офіцерів в системі військової освіти.

Зазначимо, що в сучасних умовах розвитку вищої професійної освіти, науковці [1, 2] визначено, що людина, яка її отримала може бути “конкурентноздатною” впродовж 5-ти років, після цього необхідно підвищувати кваліфікацію.

У світі з'явилась інша тенденція, яка пов'язана з переходом на інший тип навчання – “інноваційний”. Йому притаманні дві характерні особливості:

– перша – це навчання передбаченню і прогнозуванню, тобто орієнтація людини, яка здобуває освіту не стільки на минулому досвіді і нинішніх потребах, скільки на далеке майбутнє. Таке навчання повинно підготувати людину до використання методів прогнозування, моделювання і проектування в житті і професійній діяльності. Звідси надзвичайно важливо розвивати уяву, акцентування уваги на проблеми і труднощі, що очікують людину в майбутньому, на альтернативні способи їх рішення;

– друга особливість інноваційного навчання – це включеність того, кого навчають у співробітництво і його участь в процесі прийняття рішень на різних рівнях (від локальних і окремих, до глобальних з урахуванням розвитку світу, культури і цивілізації) [3].

Як зазначив С. Пейперт: “Змінилась не тільки сума знань, що необхідні сучасній людині, ще більші зміни відбулися в

способах вивчення нового” [4].

У цьому аспекті доречно процитувати вислів А. Дістервега: “Не треба повідомляти тому, хто навчається відомостей науки готовими, але його треба привести до того, щоб він сам їх знаходив, сам ними оволодівав. Такий метод навчання найкращий, найтяжчий, найрідший ...” [5].

Якщо аналізувати наукові дослідження з питань теорії та методики професійної підготовки військовослужбовців, то можна визначити два основних концептуальних методологічних напрямки, що розроблені і обґрунтовані такими видатними військовими педагогами і психологами як О.В.Барабанщиков, М.І.Дьяченко, Л.О.Кандилович, Б.Ц.Бадмаєв, В.М.Гурін, О.Г.Давидов, С.С.Муцинов, Є.М.Коротков, В.В.Офіцеров, С.І.С'єдін ще в середині 80-х років ХХ ст. і здійснив їх подальший розвиток в Україні на початку 2000-х років В.В.Ягупов [6]:

1. *Особистісно-орієнтований підхід* – у навчанні і вихованні військовослужбовців строкової (контрактної) служби.

2. *Суб'єктно-діяльнісний підхід* – у навчанні і вихованні курсантів, слухачів ВВНЗ.

Однак, у сучасній системі професійної підготовки військових фахівців існує протиріччя між науковим обґрунтуванням, нормативним визначенням до підходів навчання і виховання військовослужбовців та сучасними вимогами щодо формування у них відповідних компетенцій у ВВНЗ, місця і ролі у цьому процесі науково-педагогічного працівника (далі НПП), військового педагога.

У нашій статті поставлено за мету обґрунтувати суб'єктно-діяльнісний підхід у формуванні лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Аналізуючи навчально-виховний процес ВВНЗ категорія “підхід” традиційно розглядається з позицій того, хто навчає, тобто науково-педагогічного працівника,

педагога, викладача. У цьому контексті суб'єктно-діяльнісний підхід до навчання, сформульований до середини 80-х років ХХ ст., розроблявся як суб'єктно-орієнтована організація і управління педагогом навчальної діяльності того, хто навчається при вирішенні ним *спеціально організованих навчальних завдань (задач)* різної складності і проблематики. Ці завдання і задачі розвивають не тільки предметну і професійну (лідерську, комунікативну) компетентність курсанта, але й його самого як особистість, як суб'єкта життєдіяльності. Ґрунтуючись на визначенні навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна, відповідно до якого її специфіка полягає в тому, що вона спрямована на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності, в педагогічній науці того часу було поставлено питання про подвійність спрямованості суб'єктно-діяльнісного підходу: *з позиції науково-педагогічного працівника (далі НПП) і з позиції курсанта*. Така постановка питання “зустрілася” з результатами багатолітніх досліджень (І.С.Якиманська, А.К.Маркова, О.Б.Орлов та ін.), довівши незаперечність значення не тільки обліку, але й спеціальної організації в процесі навчання цілого комплексу психологічних характеристик того, кого навчають (учня, студента, курсанта, слухача): мотивації, адаптації, здібностей, психічних процесів і станів, комунікативності, рівня домагань, самооцінки, пізнавального стилю тощо.

Отже, за своїм смислом, значенням термін “підхід до навчання” багатогранний. Це:

а) світоглядна категорія, в якій відображаються світоглядні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості;

б) глобальна і системна організація і самоорганізація освітнього процесу, яка включає всі його компоненти і перш за все самих суб'єктів педагогічної взаємодії: педагога (вчителя, викладача, наставника) і учня (студента, курсанта, слухача).

На нашу думку, підхід як категорія ширше поняття чим “стратегія навчання” – він включає її в себе, визначаючи методи, форми і засоби навчання.

Методологічні основи суб'єктно-діяльнісного підходу були закладені в педагогічній психології працями Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва, де особистість розглядалась як суб'єкт діяльності яка сама, формуючись в

діяльності і спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування.

Ідеї, висунуті С.Л.Рубінштейном і О.М.Леонтьєвим при розробці проблеми діяльності розвинулися їхніми учнями – О.В.Брушлінським, К.А.Альбухановою-Славською, Л.І.Анциферовою та ін. Цей напрямок діяльнісної проблематики в педагогічній психології отримав назву *суб'єктно-діяльнісного підходу*.

Коротко розглянемо основні категорії, що досліджуються в нашій статті – “суб'єкт” та “діяльність”, а також “лідерська компетентність”.

Відомо, що суб'єкт (лат. *subjectus*) – той, що лежить в низу, знаходиться в основі. Суб'єкт – це носій властивостей і характеристик об'єкта, що визначає його якісні параметри. Об'єкт – це те, що знаходиться в залежності від суб'єкта і не може існувати без нього.

Відповідно до теоретико-методологічних позицій суб'єктно-діяльнісного підходу у підготовці військових фахівців важлива роль у розкритті механізмів функціонування психічних явищ належить такій цілісній характеристиці активності людини, як “суб'єктність”. Акцент робиться на перетворюючій активності суб'єкта.

Отже, у центрі своєї філософсько-психологічної концепції, С.Л.Рубінштейн вводить в якості її епіцентру суб'єкта, що займає активну, творчу, самостійну позицію, оточуюча дійсність для нього виступає не тільки як система подразників, але, в першу чергу, як об'єкт дії і пізнання. Він наголошував, що вже на ранніх стадіях розвитку, дитина, підліток, починає виділяти себе з оточуючої дійсності і протиставляти себе їй як об'єкту дії, пізнання, спілкування, споглядання тощо, стає суб'єктом спочатку нерозривної єдності природного і соціального [7].

Соціальність тут не означає, як відмічає А.В.Брушлінський, лише засвоєння і відтворення людиною культурного досвіду за принципом “від зовнішнього до внутрішнього”, а навпаки, представляє вже спочатку соціальну, творчу, самостійну позицію особистості у спілкуванні і діяльності в процесі засвоєння історичного досвіду.

Суб'єкт, змінюючи світ у процесі діяльності засвоює зміст, що йому відкривається, перетворюючи його у відповідності до своїх цілей і цінностей, перетворюючи у своє надбання.

Суб'єктність розкривається в таких характеристиках як активність, здатність до розвитку та інтеграції, саморегуляції, самовдосконаленню і проявляється за С.Л.Рубінштейном, в різних відношеннях суб'єкта до світу: пізнавальному, діяльному, етичному, споглядальному. Тому розрізняють поняття суб'єктів: суб'єкт діяльності, суб'єкт пізнання, суб'єкт спілкування (Б.Г.Ананьєв).

В.М.Мясіщев розглядав особистість як суб'єкта різних видів відношень, домінуючим серед яких є відношення до інших людей.

Нині накопичений достатній досвід дослідження людини як суб'єкта професійної діяльності (Б.Ф.Ломов, С.А.Климов, В.Д.Шадріков).

За А.В.Брушлінським суб'єкт – це людина, люди на вищому (індивідуалізовано для кожного) рівні діяльності, спілкування, цілісності, автономності тощо. Суб'єктом може стати і група людей поступово, виходячи з формування у них спільних інтересів, цілей тощо (наприклад, суб'єкт спільної діяльності, спільної власності) [7]. Він наголошує, що людина не народжується суб'єктом, а стає ним, починаючи приблизно з 7-10 років, коли поступово засвоює хоча б найпростіші поняття, у яких вона все більш повно розкриває суттєві наочно-чуттєві властивості об'єкта. Суб'єкт, таким чином, за його визначенням, це всеохоплююче, найбільш широке поняття людини, загалом розкриваючи нерозривність, цілісність всіх його якостей: природних, соціальних, суспільних, індивідуальних тощо. В цьому відношенні А.В.Брушлінський протиставляє поняття суб'єкта поняттю особистості, як менш широкому визначенню людського індивіда. Особистість за своїм змістом і об'ємом є поняттям більш вузьким, що розкриває лише взаємозв'язок деяких, хоч й досить суттєвих рис характеру людини: екстраверсії – інтроверсії, тривожності, імпульсивності тощо.

Підхід до курсанта – майбутнього військового фахівця як до об'єкта, а не суб'єкта навчання призводить до його відчуження від процесу професійної підготовки. У результаті навчання втрачає для нього свій первісний зміст. Знання виявляються зовнішніми стосовно його реального життя. Також відчуженим від загального процесу навчання виявляється і НПП, викладач ВВНЗ, позбавлений можливості самостійно ставити мету, вибрати засоби і методи своєї діяльності.

Він перестає орієнтуватися на особистість свого підопічного, його здатності, можливості й інтереси.

Суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє перебороти таке відчуження, спрямувати навчально-виховний процес ВВНЗ на особистість курсанта, створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття його здібностей, з огляду на його психофізіологічні особливості, особливості соціального і культурного контексту життя, складності і неоднозначності його внутрішнього світу.

Діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на способи цього засвоєння, мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу курсанта. Цей підхід протистоїть методам і формам механічної передачі готової інформації (репродуктивності), монологічності викладача, пасивності курсанта.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід у своєму суб'єктному компоненті передбачає, що у центрі навчання знаходиться той, кого навчають – його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто курсант (слухач) як особистість.

Суб'єктний компонент суб'єктно-діяльнісного підходу передбачає, що у процесі викладання будь-якої навчальної дисципліни у ВВНЗ максимально враховуються національні, статеві, вікові, індивідуально-психологічні, статусні особливості курсанта (слухача). Це відбувається через зміст і форму саме навчальних завдань, через характер педагогічного спілкування з курсантом. Адресовані йому питання стимулюють його особистісну, інтелектуальну активність, підтримують і спрямовують навчальну діяльність курсанта без зайвого фіксування помилок, невдалих дій тощо. Тим самим відбувається і розвиток його індивідуально-психологічних особливостей, особистісних, професійно-значущих якостей та діяльнісних характеристик.

У психології теорія діяльності розроблялась паралельно і незалежно одна від одної С.Л.Рубінштейном і О.М.Леонтьєвим. При цьому вони спирались на праці Л.С.Виготського і на філософську теорію К.Маркса, тому в їхніх працях багато спільного.

Базова теза діяльнісної теорії формулюється так: *не свідомість визначає діяльність, а діяльність визначає свідомість.*

На основі цього положення у 30-х роках

XX ст. С.Л.Рубінштейн формулює основний принцип діяльнісної теорії: “єдність свідомості і діяльності”.

Пізніше О.М.Леонтьєв уточнює положення С.Л.Рубінштейна тим, що свідомість не просто проявляється як окрема реальність, свідомість вбудована і нерозривно зв’язана з діяльністю [8].

Психіка і свідомість, формуючись в діяльності, в діяльності і проявляються. Діяльність і свідомість – це органічна єдність (але не тотожність). Діяльність не є сукупністю рефлексорних реакцій на зовнішній стимул, так як регулюється свідомістю. Свідомість розглядається як реальність, яка не дана суб’єкту безпосередньо для його самопостереження.

Дамо спочатку визначення поняття “діяльність” – це активна взаємодія з оточуючим середовищем (включаючи й інших людей), коли жива істота виступає як суб’єкт, що цілеспрямовано впливає на об’єкт і задовольняє у т.ч. і свої потреби. Наприклад, С.Л.Рубінштейн зазначає, що діяльність – це сукупність дій, спрямованих на досягнення цілей [7].

З визначення ми бачимо, що потреба виступає як передумова, енергетичне джерело будь-якої діяльності. Однак, сама по собі потреба не визначає діяльність – її визначає те, на що вона спрямована, тобто *предмет*.

Діяльність композитора спрямована на створення музичного твору; діяльність фрезерувальника – на надання деталі необхідних форм, профілів, характеристик; діяльність НПП ВВНЗ – на передачу соціокультурного, корпоративного, професійного (військового) досвіду, організацію взаємодії з тими, хто навчається. Діяльність курсанта спрямована на засвоєння цього досвіду.

Отже, важливою характеристикою діяльності є *предметність* – вона є основною. За предметом діяльності розрізняють її види, наприклад, педагогічна, конструкторська, військова тощо. Предмет – один з основних елементів психологічного (предметного) змісту діяльності, в котрий, крім нього входять засоби, способи, продукт і результат діяльності.

Крім предметності, суттєвою характеристикою діяльності є її *вмотивованість*, *доцільність* і *цілеспрямованість*.

Отже, *предметний зміст діяльності* (предметні компоненти) у діяльності суб’єкта створюють: *мотив* – предмет, на

який спрямована діяльність, або предмет потреби; *мета* – уявлення про результати дії (що повинно бути досягнуто); *умови* здійснення діяльності, серед яких найважливішими є способи досягнення цілі; *мета*, що задана в певних умовах, являє собою *завдання* діяльності.

Структурні одиниці діяльності складають: *окрема (особлива) діяльність*, яка може бути виділена за критерієм мотивів, що її спонукають; *дії* – процеси, що підпорядковуються свідомо поставленим цілям; можуть бути відносно самостійними і входити в різноманітні види діяльності; *операції* – способи здійснення дій, безпосередньо залежать від умов досягнення конкретних цілей; виконання *завдань* здійснюється за допомогою дій і операцій [8].

Згідно з О.М.Леонтьєвим [9], поняття діяльності тісно пов’язано з поняттям *мотиву*. Діяльності без мотиву не буває; “немотивована” діяльність – це діяльність не позбавлена мотиву, а діяльність з суб’єктивно і об’єктивно прихованим мотивом. Кожна діяльність відповідає певній потребі суб’єкта і прагне до предмету цієї потреби. Саме предмет діяльності додає їй певну спрямованість, він і є її дійсний мотив.

Головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, відзначає О.М.Леонтьєв, полягає у відмінності їх предметів. Мотив діяльності може бути як речовим, так і ідеальним, головне, що за ним завжди стоїть потреба, що він завжди відповідає тій або іншій потребі.

Основними “складовими” діяльності є *дії*, що здійснюють її. *Дія* – це процес, підпорядкований свідомій меті. О.М.Леонтьєв відзначає, що подібно до того, як поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, поняття мети співвідноситься з поняттям дії. На думку О.М.Леонтьєва, виділення цілей і відповідних цим цілям дій призводить до розщеплювання раніше поєднаних в мотиві функцій. Якщо за мотивом повністю зберігається функція спонукування до діяльності, то дії, які здійснюють цю діяльність і спонукають її мотивом, реалізують функцію напряду діяльності, тобто є направленими на мету.

Розглянемо психологічний зміст і структуру діяльності на прикладі навчальної діяльності курсантів і педагогічної діяльності НПП з метою виділення аспекту лідерської компетентності військових фахівців.

На нашу думку, *навчальна діяльність* – це форма активності людини, спрямована на

оволодіння досвідом людства, яка охоплює встановлені способи виконання зовнішніх предметних і внутрішніх розумових дій.

Іншими словами, навчальна діяльність є форма активного відношення курсанта до засвоєння навчального матеріалу.

Це не є синонімом “засвоєння”, “учіння”, або “навчання”.

Необхідно пам'ятати, що *структура навчальної діяльності* курсанта формується у шкільному віці і складається з таких компонентів: мотивація; розв'язання навчальних завдань; навчальні дії (аналіз завдань, виділення основних операцій); контрольні дії (співставлення зі зразком); оцінювальні дії (регуляторна функція).

У 18-20 років (вік майбутніх військових фахівців) – це є основою дослідницько-творчого мислення і сформованості професійно-значущих якостей людини.

Розглянемо більш докладно такий компонент як *мотивація* навчальної діяльності майбутніх військових фахівців.

У ході навчання курсантів відбувається ускладнення мотивів їх діяльності і це спонукає їх до постановки все більше значущих цілей, досягнення яких задовольняє певні потреби.

Навчальна діяльність курсантів, служба стимулюються системою цілей і мотивів, що пов'язані один з одним. Поряд із ситуативними мотивами, що безпосередньо спонукають до діяльності, важливу роль відіграють мотиви, що відображають спрямованість курсанта в майбутнє, його прагнення. НПП тяжко впливати на курсантів, не знаючи широти цих мотивів, правильно організувати їх самостійну роботу, стимулювати їх прагнення до професійного самоствердження.

Психологічна передумова успішної діяльності курсанта – різноманітність його інтересів: до навчальних дисциплін, спорту, музики, техніки тощо. Вони розрізняються також за стійкістю, широтою, впливом на його діяльність. Стійкий інтерес курсанта до своєї майбутньої професії сприяє творчому відношенню до навчання, прагненню як найкраще оволодіти спеціальністю. Відсутність інтересу – одна з психологічних причин низької активності курсанта.

Формування глибокого і стійкого інтересу курсанта до навчання є важливою умовою успішного розвитку його особистості. Причиною зниження інтересу до навчання можуть бути труднощі в засвоєнні тих, чи інших навчальних дисциплін, недоліки в методиці навчання,

організація навчальних занять, нестача часу для самостійної роботи тощо.

М.І.Дьяченко і Л.О.Кандибович [10] виявили групу елементів мотиваційної сфери в результаті дослідження аналізу потреб курсантів за їх значущістю: *потреба в досягненні успіху; потреба у домінуванні; потреба у спілкуванні; потреба в соціальному схваленні; потреба в пізнанні; спрямованість на отримання професійних знань та вмінь; потреба на отримання диплому про вищу освіту.*

На нашу думку, задоволення в процесі підготовки майбутніх фахівців всіх вищезначених потреб формують у курсантів професійну компетентність. Однак, найбільше стосуються до лідерства такі потреби, як прагнення курсанта у досягненні успіху, бажання уникнути невдач і задоволення потреби у домінуванні.

Коротко розглянемо зміст деяких потреб. Потреба курсанта у *досягненні успіху* – це прагнення особистості до покращення існуючих або отримання унікальних результатів своєї діяльності, орієнтуючись на досягнення певних цілей.

Досягнення поставлених цілей курсантами викликає у них позитивні емоції. Отримання від цього задоволення має стимулюючий ефект для їх навчальної діяльності.

Ми розглядаємо в структурі мотивів (а також і потреби) досягнення успіху курсантом дві основні складові: *прагнення до досягнення успіху і бажання уникнути невдачі.*

Друга складова вторинна, однак внаслідок несприятливого досвіду особистості вона може перетворитися в окреме прагнення, коли будь-яка діяльність особистості, викликана цією потребою, стає не конструктивною, а *захисною*. Актуалізація прагнення уникнути невдачі в ситуації, орієнтованої на досягнення успіху, виявляється в появі тривожності і хвилювання, що викликані страхом невдачі. Цю особливість потреби в досягненні успіху неможна не враховувати в роботі з курсантами у ВВНЗ.

Отже, мотиви до навчання, пов'язані з необхідністю захистити себе від неприємних несподіванок, частіше всього ґрунтуються на бажанні уникнути можливих невдач, що й відповідає низькому рівні потреби у досягненні успіху в діяльності. Звідси витікають і захисний характер мотивації до навчання, відсутність ініціативи і відповідальності. Таким курсантам властиві

хвилювання, чутливість до будь-яких зауважень. Це можуть бути особи із високим рівнем домагань, завищеною самооцінкою. Але у них не сформовані навички спілкування з людьми, вони не вміють досягати своєї мети. Тому вони не задоволені своїм положенням у навчальній групі, курсі, ВВНЗ, де, за їх думкою мало ситуацій, у яких вони б могли проявити свої здібності і вміння, довести перевагу над іншими і отримати визнання.

І навпаки, ми вважаємо, що курсанти з високою потребою у досягненні успіху відповідають таким характеристикам:

1) реалістичність в постановці і виборі мети надає цим курсантам більше шансів задовольнити свої потреби у досягненні успіху, отримуючи задоволення від досягнення якої-небудь конкретної цілі, не вимагаючи при цьому значних зусиль;

2) вони вважають за краще ситуації, які передбачають їх особисту відповідальність за досягнення мети, уникаючи ситуацій, де події виходять з-під контролю суб'єкту;

3) вони більш чутливі до стимуляції зворотнім зв'язком, яка інформує про якість виконання.

Потребою в домінуванні є прагнення до самоствердження у сфері соціального (групового) контролю. Вона виникає в результаті розузгодження бажань з можливістю впливати на інших і контролювати їх поведінку, нав'язувати їм свої погляди і смаки, способи вирішення проблем у спільній діяльності. Курсант з високою потребою в домінуванні завжди прагне стримувати інших, бути авторитетним, вступати в суперечки і дискусії не заради істини, а доказу своєї переваги і правоти. Він бажає бути краще за інших і в практичній, і в інтелектуальній роботі.

При наявності в суб'єкта відповідних здібностей, соціальних навичок і адекватної техніки домінування і спілкування ця потреба проявляється як *лідерство*, а у випадку невміння реалізувати це прагнення – у домінантності, тобто в авторитарності та егоїстичному прагненні до влади.

Оптимальним для досягнення успіху в діяльності є середній рівень потреби у домінуванні, хоча особи з високим її рівнем найбільш гнучкі, добре соціально пристосовані, більш успішні як в навчальній, так і в практичній діяльності.

Курсанти з високою потребою у домінуванні вільно вступають у контакти з людьми, охоче і багато розмовляють, не

розгублюються при зіткненні з неочікуваними обставинами, їм властивий бурний прояв емоцій, хоча і не завжди щирий. Особи такого типу взагалі більш безпечно відносяться до життя, вони серйозно не задумуються над подіями, вірять у вдачу, не прагнуть приймати відповідальність на себе в скільки-небудь значущих ситуаціях.

Відсутність здібності впливати на інших людей, переконувати їх в своїй правоті, змінювати соціальну ситуацію частіше всього обумовлює консерватизм і формалізм в роботі, невпевненість у своїх силах і, як наслідок, емоційну нестійкість і підвищену тривожність. І навпаки, сформованість у курсантів цих здатностей – це є *лідерська компетентність майбутніх військових фахівців* як складова їх професійної компетентності, інтегральна характеристика його професійної здатності і готовності кваліфіковано провадити лідерську діяльність відповідно до фахової кваліфікації на основі системи військово-професійних знань, навичок, вмінь і досвіду лідерської поведінки, емоційного інтелекту, комплексу сформованих лідерських цінностей, мотивів, еталонів, ставлень, якостей і корпоративної культури.

Принцип суб'єктно-діяльнісного підходу у професійному розвитку курсанта ВВНЗ – майбутнього офіцера Збройних Сил України, припускає реалізацію потенційних можливостей його діяльнісного аспекту. Категорія діяльності тут грає фундаментальну роль. Ми вважаємо, що навчальна діяльність курсантів – це форма активного цілеспрямованого саморозвитку і самовираження військового фахівця, на етапі оволодіння певним рівнем професійної компетентності, а також викликана потребою суспільства в забезпеченні своєї воєнної безпеки. З огляду на те, що предметом навчальної діяльності курсантів (слухачів) ВВНЗ є різноманіття військово-професійних цінностей, якими вони оволодівають, то їх потреба виявляється в прагненні оволодіти ними. Потреби, трансформовані в мотиви, сприяють виділенню трьох рівнів мотивації формування професійної компетентності майбутнього офіцера.

Початковий (зовнішній) рівень мотивації пов'язаний з тим, що потреба у формуванні професійної компетентності спонукає зовнішнім соціальним або вузькоособистісним мотивом (обов'язок перед Вітчизною, посадові обов'язки, службова кар'єра, отримання певних

привілеїв тощо). Він обумовлює зовнішнє (формальне) відношення до навчальної діяльності.

Основний (внутрішній) рівень мотивації досягається тоді, коли потреба фахівця “знаходить” себе в педагогічному предметі, яким є об’єктивно необхідні для військової праці знання, уміння, навички, професійні позиції, розвинені (адаптовані) психологічні особливості. Така “предметна потреба” стає внутрішнім мотивом формування професійної компетентності курсанта.

Вищий (внутрішній) рівень мотивації відображає потреба випускника ВВНЗ в продуктивній реалізації творчого потенціалу, орієнтованого на військову працю. Її основою виступають високі домагання курсанта на самореалізацію в навчальній діяльності, яка приймається їм як вищий і головніший пріоритет. Задіявання творчого потенціалу забезпечує якнайкраще задоволення потреби в самореалізації. На даному рівні мотивації помітну роль грає мотивація досягнення.

Інтеграційну роль у формуванні професійної компетентності військового

фахівця, зокрема і лідерської відіграє його мета, яка в конкретних умовах формується у вигляді завдання.

Педагогічна ситуація (бойова або навчальна, проблемна або нейтральна, службова або неформальна, співробітництва або конфліктна) визначає особливості сприйняття, розуміння, ухвалення і виконання завдання.

Отже, основними компонентами навчальної діяльності курсантів у навчально-виховному процесі ВВНЗ, який організований на основі суб’єктно-діяльнісного підходу є: *суб’єкт – потреба – мотив – мета – дія – спосіб – результат*. Усвідомлення курсантом всіх діяльнісних аспектів формування лідерської компетентності має важливе значення для його успішного здійснення. Всі соціально-психологічні характеристики його діяльності можна представити схематично в цілісному взаємозв’язку. Результати аналізу суб’єктно-діяльнісного підходу до формуванні лідерської компетентності, як діяльності, представлені у вигляді моделі на рис. 1.

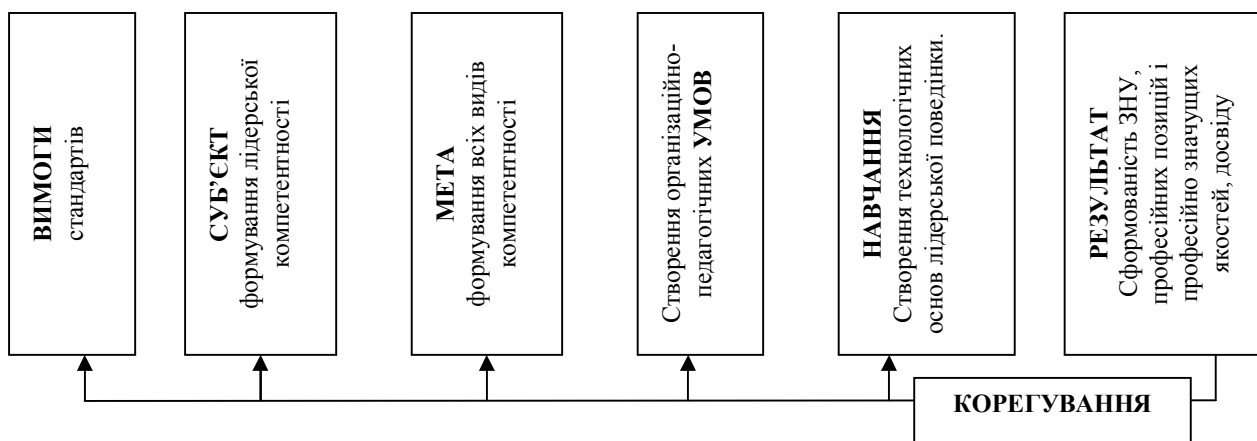


Рис. 2. Модель суб’єктно-діяльнісного підходу до формування лідерської компетентності військового фахівця у ВВНЗ

Дана модель дозволяє військовому фахівцеві системно підходити до аналізу професійного аспекту формування лідерської компетентності як діяльності. Її наочно-мотиваційну сторону розкриває суб’єктний компонент. Для формування лідерської компетентності випускника ВВНЗ важливо враховувати не тільки якнайповніший опис його характеристик, але й виділити дефініції про його включеність у провідні аспекти військової праці. Так, на етапі цільової підготовки (у ВВНЗ, військовому коледжі, навчальному центрі) пріоритетне місце займає саме навчальна діяльність. Вона виступає як основний вид військово-професійної діяльності. На

подальших етапах військової служби вона грає визначальну роль у формуванні як професійної, так і лідерської компетентності випускника ВВНЗ.

Отже, особливість навчальної діяльності, на відміну від професійної, полягає в тому, що її основні результати виступають в психічному плані і акумульовані в професійній компетентності та її складових (лідерської, комунікативної, психолого-педагогічної, управлінської тощо).

Змістовою складовою професійної підготовки курсантів за навчальними дисциплінами є суб’єктно-діяльнісний підхід, як єдина методологічна основа

Питання педагогіки

викладання всіх без виключення дисциплін – загальнонаукового, загальнотехнічного і спеціального профілю. Все це пов'язано з оволодінням новою методологією навчання, з переходом від репродуктивного характеру засвоєння знань і умінь, націленого на запам'ятовування і відтворення цих знань курсантами, на продуктивно-творчий характер навчання, в основі якого лежить діяльність самого курсанта із засвоєння, добування, застосування знань. Слід зазначити, що творчо-продуктивні методи і форми навчання повинні охоплювати не окремі види занять і навіть не окремі курси, а цикли курсів і всю підготовку фахівців в цілому.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід як ключовий елемент педагогічного мислення вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів навчально-виховного процесу ВВНЗ. Він радикально змінює саму його суть і характер, ставлячи в центр курсанта (слухача). Основним змістом навчання стає розвиток особистості курсанта як

майбутнього військового фахівця. Якість і міра цього розвитку виступають як якість роботи НПП, викладача, усієї системи військової освіти.

Перспективними напрямками подальшого дослідження суб'єктно-діяльнісного підходу у ВВНЗ може бути визначення шляхів реалізації послідовної індивідуалізації всього навчально-виховного процесу, врахування особистісної специфіки курсанта, його персоналізації, врахування індивідуальних особливостей особистості НПП, педагога. Для цього необхідно боротися з уніфікацією, знеособлюванням програм і форм навчання, надавати навчальний матеріал, різнорівневий за складністю засвоєння, який гнучко адаптований до вимог сучасної військової практики. Цей підхід передбачає включення курсанта в діяльність: чи то пізнавальну, чи то професійну і тим самим здійснюється формування лідерської компетентності майбутнього військового фахівця.

Література:

1. Професійне навчання на виробництві: Зб.наук.праць: Випуск II / Ред.кол.: Н.Г. Ничкало (голова) та інші. – К. : Наук.світ, 2006. – 336 с.
2. Дидактичні основи професійної освіти [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інж.-пед. спец. / О.Е. Коваленко [та ін.]; Укр. інж.-пед. акад. – Х. : Контраст, 2008. – 143 с.
3. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Видавничо-поліграф. центр "Київський ун-т", 2003. – 852 с.
4. Papert S. The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap. – Atlanta, Georgia : Longstreet Press, 1996 – 211 p.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.
6. Ягупов В.В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 34 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / сост. А.В.Брушлинский, К.А.Альбуханова-Славская. – СПб: Изд-во "Питер", 2000. – 712 с.
8. М.Н. Волкова Курс лекций по дисциплине "Деятельностный подход в психологии" [Електронний ресурс] / М.Н. Волкова, к.п.н., доцент кафедры психофизиологии и психологии труда ГИ МГУ им. адм. Г.И. Невельского. – 2006. – Режим доступа : <http://www.msun.ru/edu/lit/kaf/psihology/Volkova1.pdf>
9. Избранные психологические произведения: В 2 тт. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Белорусский государственный университет им В.И.Ленина, 1976. – 176 с.

Boyko O., Ph.D., assistant professor

SUBJECT-ACTIVITY APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP KOMPETENTNOTSI MILITARY EXPERTS

The article discusses the features of the subject-active approach in the training of military specialists, and its role in shaping their leadership competencies.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналіз наукових джерел та педагогічних досліджень дають можливість стверджувати, що на сьогоднішній день недостатньо досліджений такий аспект, як підготовка фахівців інженерних військ в системі безперервної підготовки. Сьогодні на інженерні війська покладені найбільш складні завдання, що вимагають спеціальної фахової підготовки особового складу - це завдання щодо розмінування місцевості, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, участі у міжнародних миротворчих операціях миротворчих контингентів Збройних Сил України.

Ключові слова: прогностична модель, підготовка фахівців інженерних військ, етапи підготовки.

Анализ научных источников и педагогических исследований позволяют утверждать, что на сегодняшний день недостаточно исследован такой аспект, как подготовка специалистов инженерных войск в системе непрерывной подготовки. Сегодня на инженерные войска возложены наиболее сложные задачи, требующие специальной профессиональной подготовки личного состава - это задачи по разминированию местности, ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера, участие в международных миротворческих операциях миротворческих контингентов Вооруженных Сил Украины.

Ключевые слова: прогностическая модель, подготовка специалистов инженерных войск, этапы подготовки.

Постановка проблем в загальному вигляді: Постійні зміни, які відбуваються у військовій освіті викликають необхідність у створенні чіткого механізму, який забезпечить функціонування державної політики шляхом безперервної освіти на протязі всієї кар'єри офіцера.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Провівши аналіз існуючих досліджень та стан досліджуваної проблеми в науково-педагогічних джерелах, виникає необхідність у вирішенні таких завдань: розгляд та аналіз існуючого процесу підготовки майбутніх фахівців інженерних військ, визначення основних компонентів системи, створення моделі підготовки майбутніх фахівців, динаміка підготовки фахівців в системі безперервної підготовки.

Вирішення поставлених завдань неможливо без єдиного системного підходу. В теорії С.У.Гончаренко [1], системний підхід розглядає як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. У педагогіці системний підхід перш за все спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних зв'язків і зведення їх у єдине ціле. Цей процес сьогодні неможливо уявити без поняття безперервності у навчанні.

Безперервна освіта, як педагогічна концепція чи педагогічний підхід на відміну від реальної практики безперервного

навчання та учіння, виникла відносно недавно і розумілася насамперед як освіта дорослих. Головне її призначення вбачалось в тому, щоб компенсувати недоліки які були допущені під час навчання у вищих навчальних закладах чи інших професійних закладах [2, 3]. Інший аспект полягав у підвищенні кваліфікації працівників з огляду на швидке зростання обсягу знань, тобто поповнення професійно значущих знань (короткострокові курси). Ще одним важливим аспектом є необхідність у перекваліфікації, спричиненої втратою чинності деяких спеціальностей підготовки військових фахівців і стрімким виникненням нових. Нажаль, ці проблеми як правило вирішуються через систему чисельних та недостатньо ефективних курсів підвищення кваліфікації, післядипломного навчання та різного роду навчальних зборів у військах. Основна діяльність яких була спрямована на відновлення, актуалізацію та поповнення професійно-необхідних знань та вмінь.

Слід зазначити корисність і в свою чергу недостатність цього підходу. Обмеженість полягає у винятково практичному спектрі, тобто пристосування до самої професії та досягнення вищої продуктивності праці.

Усвідомлюючи обмеженість такої системи освіти виникла необхідність у перегляді її в цілому і розроблені більш досконалої точки зору, яка в свою чергу формує необхідність як суто професійну, так і загально освітню.

Метою такої освіти є пристосування фахівця не конкретно до професії, а до швидкоплинних умов суспільства та стратегії розвитку сучасних Збройних сил України. Тому, сучасна система безперервної освіти повинна відображати загальну тенденцію підвищення ролі і значення постійного навчання військових фахівців відповідно до швидкого оновлення знань.

Викладення основного матеріалу.

Система безперервної підготовки військових фахівців інженерних військ охоплює всі рівні підготовки від початкової загальної освіти вихованців ліцею з підвищеною фізичною підготовкою до офіцера тактичного рівня підготовки. Вона є умовою існування, власне саморозвитку особистості, гранями якої стає самопізнання та самоактуалізація. Безперервність освіти відкриває широкі можливості для поглибленого опанування загальноосвітнього та фахового рівня підготовки військових фахівців завдяки цілісності і наступності у навчанні та вихованні, перетворюючи процес навчання у процес, що триває упродовж всієї військової служби.

Безперервність у військовій освіті неможливо уявити без системного підходу, який ґрунтується як на аналітичному так і на синтетичному методі. Так, на думку С.С.Вітвицької [4], системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння цього поняття, як багатомірної, багаторівневої структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньоінтегрований соціальний організм, який можна аналізувати й пояснювати як сукупність елементів, властивостей та відношень, що взаємодіють і розвиваються. Основні ознаки системності: цілісність і цілеспрямованість; структурованість, тобто склад елементів; внутрішній поділ; упорядкування; класифікація; інтегрованість окремих елементів і зв'язків.

Взявши за основу цілісний системний підхід до організації навчального процесу, враховуючи сучасні наукові концепції, сучасний розвиток війн та військових конфліктів, швидкоплинний розвиток новітніх зразків озброєння та військової техніки, постає необхідність у створенні радикально нової моделі підготовки майбутніх фахівців для інженерних військ.

Для створення прогностичної моделі підготовки фахівців інженерних військ, постає необхідність у розгляді самого

процесу моделювання, його призначення, механізм дії та кінцевий результат. Отже, метод моделювання – це спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [5].

Наукове обґрунтування методу моделювання та питання моделювання в педагогічних дослідженнях розглядали І. Новик, В. Афанасьєва, Б. Глинського, В. Штофф, В. Венікова, С. Архангельського, А. Зотова, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної та інші.

Наукові дослідження моделювання в різних галузях освіти активно почали використовувати з 60-х років ХХ століття, хоча в інших сферах вони були започатковані і поширювались набагато десятиліть раніше, особливо у точних, природно-географічних науках і техніці. Вивчення надбань теорії моделювання зроблено висновки, що поняття “модель” розглядається у такому значенні: тип конструкції, ідеальний взірець; матеріальне відтворення об'єкта, що дозволяє побачити різні відносини та якості тих чи інших його структурних компонентів. Залежно від мети і завдань дослідження моделі може виконувати різні функції навчання: демонстративні, прикладні (практичні), організації (план-модель), дослідницькі (інструмент пізнання). Модель може бути з'єднувальною ланкою між теорією та практикою, основою для практичної перевірки різних припущень і положень, інтерпретації знань, а також використовуватися з метою економії енергії та часу.

Основне призначення моделювання полягає у тому, що воно є засобом і напрямом діяльності з управління навчального процесу. Для того, щоб побудувати модель підготовки офіцерів для інженерних військ необхідно виділити основні компоненти, зв'язки між компонентами, фактори, що впливають на зміну цих компонентів.

Моделювання, як метод, останнім часом широко застосовується в педагогічних дослідженнях. Процесу моделювання присвячено цілий ряд наукових досліджень. Є.М.Степанов вважає, що основною сутнісною характеристикою моделювання і

головною відмінною рисою (по відношенню до інших методів) є опосередкованість. Дослідник вирішуючи пізнавальну задачу за допомогою методу моделювання, ставить між собою і досліджуванним фрагментом соціальної дійсності об'єкт-заступник оригіналу, тобто модель дослідження дозволяє отримати нове знання по досліджуваному соціальному явищу. В.А.Штофф вважає [5], що модель подана уявно, або як матеріально реалізована система, що відображає чи відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.

Необхідність створення моделі поетапного формування готовності майбутніх офіцерів інженерних військ до професійної діяльності полягає у визнанні замовником окремої системи елементів навчального процесу з досвіду підготовки фахівців іноземних армій, досвіду проведення війн та військових конфліктів, сучасних вимог які ставляться перед вищою школою, ефективного засвоєння знань, вмінь та навиків необхідних для якісної підготовки та успішної діяльності в певній галузі знань.

Створення моделі на думку О. Керницького [6] – це розроблення цілей (визначення загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх досягнення. Отже, моделювання – це подальша розробка конкретного проекту і доведення його до рівня практичного використання.

Сам процес створення нової моделі, є процесом інтеграційним, по відношенню до створення досконалої системи навчання.

Мета створення авторської моделі полягає у створенні гнучкої, сучасної та досконалої системи підготовки з забезпеченням формування високого рівня професійної готовності майбутніх офіцерів інженерних військ, з врахуванням сучасних завдань інженерного забезпечення бойових дій військ (сил), в умовах мирного і воєнного часу.

Модель є абстракцією будь-якої системи та відображає основні її властивості. Цілі моделювання та функції системи формулює дослідник. Тільки завдяки цьому можна визначити сукупність властивостей, які повинна мати запропонованої модель [5].

Побудова моделі для нашого випадку, передбачає формування особистості майбутнього офіцера, його професіоналізм, мотивацію до служби та кар'єрного зросту, тощо. Ефективність цього можливо тільки завдяки єдиній, цілісній системі підготовки,

яка притаманна педагогічному процесу і розглядається як єдність особистісних, соціально-психологічних та технологічних компонентів.

Структура нашої експериментальної моделі складається з трьох основних компонентів (етапів): навчання у ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою (ПВФП), коледжі сержантського складу та військового інституту (факультеті). Внутрішнім дієвим механізмом нашої моделі буде якісний, збалансований, гнучкий, планомірний, систематичний та інтегрований навчальний процес. Він вимагає створення єдиної основи для визначення сутності побудови всього етапу професійного становлення фахівця. Системний підхід до процесу моделювання системи навчання на різних його етапах, доволі складний та багатогранний, але він вкрай необхідний, як для теорії так і для практики педагогічної діяльності. Єдина, цілісна модель дозволить більш чітко визначити етапи підготовки, конкретизувати цілі, задачі й напрямки подальшого розвитку і інтеграції, а це дасть в свою чергу можливість виявити умови і дієві механізми педагогічного впливу.

Всі компоненти (етапи) нашої моделі замкнуті в єдину цілісну систему підготовки, яка дозволить ефективно і якісно підготувати офіцерські кадри для Збройних сил України. Однією з особливостей розробленої моделі є те, що вона органічно поєднує якісну професійну підготовку з цілісним поетапним розвитком особистості, що створює всі передумови для максимальної реалізації особистості відповідно до її здібностей і нахилів.

Лише за таких загальних рис створювана модель набуває випереджального відображення у кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах та програмах підготовки у ліцеї з ПВФП, коледжі сержантського складу та вищого військового навчального закладу (інститут, факультет).

Формування прогностичної моделі передедує з пошуковим дослідженням і пов'язана з розв'язанням таких основних завдань:

опис загальних вимог до фахівців цієї кваліфікації з визначенням ролі і місця в структурі Збройних сил України, з обов'язковим врахуванням тенденцій розвитку сучасних війн та військових конфліктів й новітніх засобів озброєння та техніки;

формування найбільш загальних вимог до професійних якостей особистості майбутнього фахівця з визначенням основних компонентів для нашого випадку;

вивчення стану й імовірні перспективи професійного зростання майбутніх фахівців інженерних військ на основі проведених досліджень та їх відповідність до освітньо-кваліфікаційних вимог.

Результати таких досліджень доведуть сутність обґрунтованих компонентів нашої прогностичної моделі та дозволять визначити зміст, будову та етапність опанування відповідних кваліфікаційних рівнів майбутніми фахівцями.

Створювану прогностичну модель фахівця інженерних військ простіше відобразити у основному змісті необхідних знань, умінь та навичок, які притаманні офіцеру тактичного рівня підготовки. Тому, в деяких компонентах моделі ці якості набувають загальний характер і зможуть набути риси орієнтиру в реалізації подальших завдань оперативно-тактичного та оперативно-стратегічного рівня.

Важливе значення в процесі моделювання відіграє також, ступінь деталізації основних компонентів прогностичної моделі. Модель не слід завантажувати другорядними чинниками, які в якісь мірі впливають на остаточні результати і при цьому ускладнюють її аналіз, з іншого боку можливе так зване формування занадто спрощеної моделі, яка може змінити результати дослідження в протилежному напрямку. Існують суперечливі вимоги, які значною мірою ускладнюють процес моделювання.

Для вирішення цих суперечностей, необхідно в загальному провести системне дослідження вивчаємої проблеми та врахувати нові тенденції розвитку суспільства і концепцію розвитку Збройних Сил України в цілому. Саме за таких умов, єдиного поєднання всіх аспектів можливе об'єднання результатів оборонного економічного, соціального, науково-технічного, інформаційного й педагогічного прогнозування.

Завдяки цим умовам можливо спрогнозувати наукові знання, зміст професійного навчання в результаті якого буде отримана інформація про ймовірні перспективи розвитку створюваної моделі підготовки фахівців.

Метою створюваної моделі є людський фактор, майбутній фахівець своєї справи, який постає не лише об'єктом

цілеспрямованих педагогічних впливів, а й суб'єктом свого ставлення як гармонійно розвинутої особистості та професіонала своєї справи. Під час створення прогностичної моделі навчання у вищому військовому навчальному закладі необхідно по-перше, максимально адаптувати навчальні плани, програми до вимог майбутньої діяльності, а по-друге, адаптувати зміст освіти до інтересів і потреб особистості майбутнього фахівця, при цьому враховувати ціннісні орієнтації [7].

Для більшої уяви механізму дії прогностичної моделі розглянемо поняття військово-педагогічного процесу. Саме він формує майбутнього фахівця, як професіонала.

Військово-педагогічний процес внутрішньо пов'язана сукупність процесів, суть яких полягає в тому, що досвід бойової, навчально-бойової, військово-службової, морально-психологічної, виховної, соціальної, культурно-просвітницької та інших видів діяльності у своїй багатогранності й складності перетворюються в знання, навички, вміння, ідеали, цінності, якості, установки та риси військовослужбовця, в його освіченість та ідейність, культуру й здібності, звички й характер. Таким чином, у військово-педагогічному процесі об'єктивне, соціальне переходить у суб'єктивне, індивідуально-психологічне надбання. Цілісність військово-педагогічного процесу досягається органічною єдністю процесів навчання, виховання, формування та розвитку.

За своєю сутністю військово-педагогічний процес є соціальним, реалізація якого відбувається, як замовлення суспільства на гарантований захист держави, народу та територіальної цілісності від будь-якого агресора, а також на зміцнення й підтримання обороноздатності і безпеки країни на рівні надійної та розумної достатності [8].

В нашому випадку ефективність прогностичної моделі буде в прямій залежності від ефективного функціонування військово-педагогічного процесу в цілому, а якість підготовки фахівця багато в чому залежна від ступеня усвідомлення завдань навчання й виховання. Отже, завдання військово-педагогічного процесу впливають із загальної мети і спрямована на її досягнення.

До основних завдань військово-педагогічного процесу відносять: формування майбутнього фахівця як

громадянина, відданого своєму народові, який має високі морально-психологічні і бойові якості, свідомо й бездоганно виконує вимоги військової присяги і військових статутів Збройних Сил України, майстерно володіє сучасною бойовою технікою і озброєнням;

формування необхідних системних військово-професійних знань, вмінь та навичок, які в подальшому забезпечать ефективність дій у виконанні поставлених завдань та професіоналізм фахівця в цілому за будь яких обставин військової діяльності;

цілеспрямований розвиток духовних сил, інтелектуальних, фізичних, морально-психологічних та бойових якостей;

відповідність кваліфікаційним вимогам що ставляться до випускника;

вироблення емоційно-вольової стійкості, психологічної готовності до подолання труднощів військової служби, під час дій в екстремальних умовах тощо.

Самі завдання визначають взаємозалежну та взаємозумовлену діяльність суб'єктів та об'єктів цієї складної системи. Суб'єктом виступають ті тих, хто безпосередньо мають впливати на фахівця, щоб він оволодів знаннями, навичками і вміннями, а об'єктом ті, хто засвоює досвід, знання, навички і вміння. Під час створення прогностичної моделі необхідно врахувати єдність зовнішніх впливів і впливів, які з'являються у взаємодії суб'єктів та об'єктів.

До їх складу входять зовнішньо освітні, виховні й розвивальні взаємодії, процеси духовного й професійного зросту, самовдосконалення основних якостей, як освіченість, вихованість, розвиненість, стійкість, дисциплінованість, старанність тощо.

Особливість військово-педагогічного процесу в нашому випадку полягає у навчанні в різних навчальних закладах різного рівня акредитації. Процес навчання проходить від виховання ліцею з ПВФП, курсанта коледжу сержантського складу до курсанта факультету (інституту), що в свою чергу ускладнює процес створення єдиної цілісної моделі навчання. Для якісного механізму роботи моделі необхідно створити відповідні умови, перехід із одного навчального закладу в інший тобто поетапний перехід. Внутрішньо, процес навчання, завдяки своїм складовим частинам (ліцей з ПВФП, військовий коледж сержантського складу, факультет, інститут) набуває багатофункціонального значення. Кожний з елементів прогностичної моделі

становить собою відносно самостійну підсистему, яка у взаємодії з навчанням і розвитком покликана формувати виховання (курсанта), як громадянина, професіонала своєї справи, патріота своєї батьківщини з високим рівнем національної свідомості, гідності, гордості й майбутнього захисника вітчизни.

Однією з вагомих характеристикою військово-педагогічного процесу є взаємодія, або інтеграція взаємопов'язаних функцій між навчальними підрозділами, які мають єдину мету-це навчання й виховання майбутніх фахівців інженерних військ..

Під час моделювання прогностичної моделі ми передбачили три основних частини (етапи) підготовки фахівців інженерних військ це: підготовчий, основний і завершальний. Отже, згідно з відкритим припущенням, наша модель складається з трьох основних етапів: підготовчий етап-це навчання у військовому ліцеї з ПВФП, проміжний етап-коледж сержантського складу та завершальний (основний) – це факультет (інститут).

На підготовчому етапі проходить формування знань, вмінь та навичок в об'ємі знань військовослужбовця строкової служби (вивчення загальновійськових дисциплін). З цього часу починається вперше ознайомлення з комплексом загальновійськових дисциплін, які вивчаються в обсязі первинної-професійної підготовки. Направленість у вивченні дисциплін залежить від особистого вибору вихованців ліцею. Пройшовши початкову фахову підготовку, ліцеїст має ґрунтовний мотив до обраної майбутньої професії. Загальний рівень первинних знань з військових дисциплін. Цей етап формує морально-психологічні, естетичні умови для подальшого розвитку особистості.

Проміжний етап підготовки передбачає вивчення комплексу спеціальних дисциплін, який притаманний сержантському складу відповідно до напряму підготовки та спеціальності. На цьому етапі формуються знання з циклів підготовки: гуманітарного, природничо-наукового та професійного. Відбувається формування свідомого ставлення до проходження військової служби за контрактом та впевненості у рівних можливостях кожного військовослужбовця стосовно самореалізації. Формуються нові функціональні і особисті взаємовідносини між офіцерським та сержантським складом, відбувається підвищення ролі і відповідальності

сержантського і старшинського складу у військових колективах.

Завершальний (основний) етап, дії як узагальнюючий процес навчання. Всі отримані знання, уміння та навички на першому та другому етапах переходять у нову проекцію фахової підготовки притаманну вищому військовому навчальному закладу за відповідними напрямками підготовки та спеціальностями. Цей етап характеризується якісно новою функцією-це аналіз отриманих знань, вмінь та навичок отриманих на попередніх етапах та отримання нових фахових знань відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик, які притаманні майбутньому офіцеру інженерних військ.

Всі етапи підготовки різняться своїм рівнем військових знань, вмінь та навичок. Але кожен з них є самостійним. Перехід від одного етапу на другий супроводжується відповідними мотиваційними чинниками, перехід від досягнення однієї мети до другої, від одного навчального закладу до другого. Тому, цей процес набуває безперервності і цілісності.

Висновок. Підводячи підсумок щодо створення уявлень формування прогностичної моделі фахівця інженерних військ, слід сказати, що це досить складний та багатогранний за своїм змістом процес.

Постає необхідність у створенні в системі військової освіти чіткого механізму, який забезпечить функціонування державної політики шляхом безперервної освіти на протязі всієї кар'єри офіцера, а це в свою чергу дозволить своєчасно вносити зміни у навчальний процес, виходячи з політичної обстановки та нових вимог до ведення війн й військових конфліктів, нових зразків озброєння та військової техніки.

Результати досліджень доводять, що ефективність прогностичної моделі прямо залежна від військово-педагогічного процесу, який в свою чергу є основним механізмом реалізації кваліфікаційних вимог за тією чи іншою спеціалізацією, що ставлять до майбутнього фахівця інженерних військ. Якість військово-педагогічного процесу залежна від етапного навчання в системі безперервної підготовки фахівців.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/С.У.Гончаренко.-К.: Либідь, 1997.-С.376.
2. Горохов В.А. Основы непрерывного образования в СССР./ Горохов В.А. - М.: Изд-во Моск. Университета, 1987- С.215.
3. Онушкин В.Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / Онушкин В.Г. - Сов.педагогика.-1989.-№2.-С.418.
4. Вітвицька С.С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти/ С.С. Вітвицька/Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомирський державний університет, 2005. вип. 21.-С.8-11.
5. Штофф В.А. Моделирование и философия. /Штофф В.А.=Л.:Наука, 1966.-С.301.
6. Керницький О.М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Керницький Олександр Михайлович. – Харків : 2004. – С.225.
7. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи/ Ортинський В.Л. - К.:Центр учбової літератури, 2009.-С.472.
8. Варій М.Й. Військова психологія і педагогіка-навчальний посібник, / Варій М.Й.-2003.-С.624.

Brizhata E., Associate

A DESIGN OF PROCESS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ENGINEERING TROOPS IS IN SYSTEM OF CONTINUOUS PREPARATION

Analysis of many scientific sources and pedagogical researches give an opportunity to assert that such aspect is investigational not enough for today, as training of specialists of engineering troops in the system of continuous preparation. Today on engineering troops the most difficult tasks that require the special professional preparation of personnel are fixed is a task in relation to the mine clearing of locality, liquidation of consequences of emergencies of technogenic and natural character disasters, participating in the international peacekeeping operations of peacemaking contingents of the Ukrainian Armed Forces.

An analysis of experience of combat operations in Angola, South Lebanon, Iraq, Yugoslavia, Afghanistan there where engineering troops were directly used showed that implementation of tasks is impossible without a modern, experience specialist of the engineering troops.

Keywords: forecast model, training of specialists of engineering troops, stages of preparation.

Вовк Н. П., старший викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах та педагогіки Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля (м. Черкаси)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ КУРСАНТА – МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА ДЕРЖАВНОЇ ІНСПЕКЦІЇ ТЕХНОГЕННОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема розвитку умінь та навичок професійної рефлексії курсанта – майбутнього працівника Державної інспекції техногенної безпеки (ДТБ). Визначено провідну роль професійної рефлексії у ефективності професійної діяльності працівників ДТБ, у розвитку їх професійної культури, що є важливим показником професійного зростання. Виділено умови та рекомендації розвитку навичок та умінь професійної рефлексії у курсантів – майбутніх працівників ДТБ під час проведення фахової підготовки у навчально-виховному процесі ВНЗ МНС України.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, навички та уміння професійної рефлексії, рефлексивне середовище.

В статтє рассматривается проблема развития умений и навыков профессиональной рефлексии курсанта - будущего работника Государственной инспекции техногенной безопасности (ГТБ). Определена ведущая роль профессиональной рефлексии в эффективности профессиональной деятельности работников ГТБ, в развитии их профессиональной культуры, что является важным показателем профессионального роста. Выделены условия и рекомендации развития навыков и умений профессиональной рефлексии у курсантов – будущих работников ГТБ во время проведения профессиональной подготовки в учебно-воспитательном процессе ВУЗ МЧС Украины.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, навыки и умения профессиональной рефлексии, рефлексивная среда.

Актуальність проблеми.

Соціокультурне перетворення суспільства в Україні, проблеми соціально - політичного та економічного характеру зумовлюють сьгодні складну ситуацію у галузі освіти, зокрема професійної освіти. Виникає потреба у таких шляхах і формах професійної підготовки, які б не тільки забезпечували отримання молодим спеціалістом відповідної кваліфікації, а й сприяли б його світоглядному, професійному та особистісному зростанню, розвитку його самосвідомості, самоідентичності.

Підвищення вимог техногенної безпеки та наближення їх до європейських стандартів, становлення та удосконалення нормативно-правової бази діяльності Державної інспекції техногенної безпеки, розширення та ускладнення завдань, що покладаються на працівників Державної інспекції техногенної безпеки (ДТБ) зумовлює актуальність проблеми фахової підготовки майбутнього працівника ДТБ України, зокрема, його саморозвитку, самоудосконалення його знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей.

Спираючись на проведеній аналіз наукових праць Я. Українського, Н. Штопала можемо стверджувати, що важливим засобом саморозвитку особистості

майбутнього працівника є рефлексія [11]. Відповідно до визначення В. Демського, професійна рефлексія являє собою комплекс уявлень працівника про себе як професіонала, його самооцінка та самоаналіз продуктів його власної професійної діяльності, усвідомлення працівником того, яким чином оточуючі сприймають його як професіонала [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематиці рефлексії присвячена значна кількість філософських досліджень (А. Арсен'єв, Е. Ільєнков, В. Лекторський). У педагогіці вивчення даного феномену здійснюється для пояснення процесів комунікації та кооперації (М. Алексєєв, І. Кон, В. Рубцов); у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання (І. Бех, В. Зарецький, А. Захарова, Л. Карамушка, В. Моляко, О. Новікова, Н. Пов'якель, Р. Павелків, В. Семиченко, С. Тищенко, А. Холмогорова, Г. Цукерман, Н. Чепелева).

Проблема професійної рефлексії була предметом дослідження таких психологів, як: Е. Берн, А. Деркач, В. Демський, А. Зак, А. Карпов, Н. Кузьміна, С. Максименко, Ю. Овчаренко, Є. Потапчук, О. Сафін, М. Томчук, В. Ягупова та ін.

З питання розвитку професійної рефлексії майбутнього фахівця науковці висловлювали різні думки. Головним, центральним процесом формування професійної рефлексії Ю. Кулюткін вважає рефлексивне управління. С. Кондратьєва виокремила соціально-перцептивний вид професійної рефлексії, під яким вчена розуміє переосмислення, перевірку своїх власних уявлень щодо розвитку особистості майбутніх фахівців. А. Бізяєв розглядає професійну рефлексію як професійно важливу якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей фахівця і обумовлює розвиток його професійної самосвідомості. Є. Боброва аналізує рефлексію як психологічний механізм професійного самопізнання студентів педагогічного вищого навчального закладу. Т. Щербакова характеризує професійну рефлексію як один з психологічних механізмів самоконтролю, який забезпечує особистісне зростання майбутнього працівника. В. Кривошеєвим визначено співвідношення логічного та емоційного рівнів професійної рефлексії, виявлено способи і прийоми рефлексії. Є. Лушпаєвою розроблено та апробовано програму формування рефлексії засобами соціально-психологічного тренінгу, який розглядається вченою як метод організованого розвитку професійної рефлексії в спілкуванні. В. Демським виділено психологічні особливості розвитку професійної рефлексії офіцерів-прикордонників [2].

Проте питанням розвитку професійної рефлексії у інспекторського складу ДТБ, а також психолого-педагогічним умовам її розвитку приділено менше уваги, що підтверджує як наукову, так і практичну значущість піднятої проблеми.

Мета даної статті полягає у вирішенні проблеми розвитку навичок та умінь професійної рефлексії у курсантів – майбутніх працівників ДТБ України.

Завдання: 1) провести аналіз поняття професійна рефлексія та визначити її роль у ефективності професійної діяльності інспектора ДТБ; 2) з'ясувати найбільш сприятливі періоди щодо активного розвитку професійної рефлексії; 3) виокремити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови розвитку умінь та навичок професійної рефлексії у працівників ДТБ.

Виклад основного матеріалу

дослідження. У дослідженнях вчених [3, 8, 10], які були спрямовані на визначення особистісного аспекту рефлексії, поставлено наголос на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним рефлексія є особистісною якістю, що забезпечує самоорганізацію і самооблізацію особистості в різних умовах її існування, у тому числі в особливих та екстремальних. Рефлексія виступає як процес осмислення особистісної сутності (образів особистості, з якими ототожнює себе "Я"), який призводить до їх поступових змін і породжує новоутворення особистості в різних умовах її існування. Рефлексія як особистісна якість широко досліджується також у роботах із саморегулювання особистості (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Ю. Кулюткін та інші), коли індивід по відношенню до самого себе, водночас, виступає і як об'єкт рефлексії, і як її суб'єкт, котрий регулює свої власні дії і вчинки.

У процесі визначення терміну „професійна рефлексія” зауважимо, що вихідними його характеристиками є самопізнання, оцінка й аналіз особистісного і професійного „Я”, пошуки особистісного смислу й методологічних сутностей професійної діяльності – від смислу окремих дій і вчинків до її суті й смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму [2]. Таким чином, можемо стверджувати, що як рефлексія так і професійна рефлексія спрямовані на самопізнання, самодослідження, самовдосконалення особистості працівника. Відповідно до цього маємо зазначити, що професійна рефлексія є важливим і специфічним механізмом, який може бути використаний у процесі професійного становлення працівника. У контексті нашого дослідження вважаємо необхідним також зазначити, що професійна рефлексія є механізмом усвідомлення теоретико-методологічних засад професійного самовизначення й становлення майбутнього фахівця, умовою створення програм і технологій розвитку його професійної культури. Отже рефлексивність є показником переходу професійної діяльності на особистісно смисловий рівень, що є передумовою розвитку професійної культури, яка є важливим показником професійного зростання працівника.

Проведений аналіз робіт [1, 5, 7] дозволяє підтвердити важливу роль професійної рефлексії у професійній діяльності працівника ДТБ.

Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності професійної рефлексії дозволяє зробити висновок про те, що професійна рефлексія як один з основних механізмів суб'єктивного розвитку та професійного саморозвитку працівника, забезпечує: здатність працівника реконструювати й аналізувати формування своєї думки, визначати її склад і структуру та шляхом об'єктивації втілювати в життя; пошук нового знання всередині себе, завдяки чому забезпечується самопізнання; аналіз мислення та самоконтроль за розумовими стратегіями; розмежування й диференціацію явищ, причини яких лежать всередині і поза суб'єктом.

Як стверджують вчені у роботах [7, 11], рефлексивна діяльність щодо змісту і структури засвоєних знань стає умовою їх ефективного використання у вирішенні професійних завдань та завдань творчого характеру.

Необхідно також вказати, що професійна рефлексія дозволяє працівникам ДТБ більш повно та ясно усвідомлювати службову та професійну діяльність як у цілому (як цілісне утворення, яке складає функціональну частину всієї життєдіяльності працівника), так і в окремих її елементах (її чинники, фактори, цілі діяльності, завдання, очікувані результати). Результатами розвитку рефлексивних умінь та навичок є більш точна оцінка своєї поведінки, ефективно прийняття правильних рішень у професійній діяльності.

Отже, можна зазначити, що рефлексивні уміння та навички є необхідними у таких елементах професійної діяльності працівника ДТБ:

- під час оцінки ситуації у службовій діяльності, у оцінці поведінки інших людей;
- при визначенні цілей, їх виборі та постановці;
- під час аналізу проблем службової та професійної діяльності, прийняття рішень щодо вирішення цих проблем;
- під час оцінки та пояснення для себе свого службового становища;
- під час визначення ставлень і дій у міжособистісній та груповій взаємодії;

- під час вибору стратегії та тактики організації своєї поведінки.

Таким чином, в результаті проведення аналізу щодо ролі професійної рефлексії у діяльності працівника ДТБ України ми можемо стверджувати, що вона є однією з найважливіших психологічних умов усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення власної професійної діяльності. Рефлексивні процеси у діяльності працівника ДТБ відмічені нами передусім: в процесі практичної взаємодії з іншими людьми, коли працівник намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки інших людей: в процесі проектування їх діяльності, коли працівник розробляє вказівки щодо підвищення заходів безпеки на об'єкті, ставить конкретні завдання у цьому напрямі та терміни їх виконання, а також висуває конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей даного об'єкта і можливостей (території, облаштування, розміщення будівель та ін.) підприємства; в процесі самоаналізу і самооцінки працівником власної діяльності та самого себе як її суб'єкта.

Також резюмуючи сказане, ми можемо стверджувати, що високий рівень професійної рефлексії дає можливість працівнику ДТБ не лише зосереджувати увагу на самому собі, власних переживаннях, але й враховувати ставлення інших людей до нього з метою корегування своєї поведінки. На основі аналізу результатів проведеного нами дослідження щодо рівня розвитку рефлексивних якостей працівників Державної інспекції техногенної безпеки у Черкаській області, нами виділено недостатній рівень розвитку професійної рефлексії у більшості працівників, що може бути причиною ряду проблем та труднощів у їхньому професійному спілкуванні, сприяти виникненню конфліктних ситуацій, знижувати ефективність виконання службових обов'язків; в результаті - зниження професійної мотивації, бажання самоусунутись від виконання службових функцій та поставлених завдань.

Отже, наступним етапом нашого дослідження було визначення ефективних умов розвитку вмінь та навичок професійної рефлексії працівників ДТБ, де ми виходили з того, що їх професійна діяльність здійснюється за особливих умов та ставить

доволі високі вимоги до особистості працівника [7]. На ефективність професійної діяльності інспектора ДТБ в особливих умовах впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні умови: професійність його мислення, компетентність, креативність, емоційний стан, здатність аналізувати власні знання, поведінку, дії, тобто рефлексувати.

Здатність до професійної рефлексії починає формуватися у курсанта – майбутнього працівника ДТБ з перших уявлень про діяльність в інспекції ДТБ та за наявності мотиваційного компоненту ототожнення себе з інспектором ДТБ у майбутній професійній діяльності. Звідси виходить необхідність культивування рефлексивної діяльності майбутніх працівників ДТБ в умовах навчально-виховного середовища ВНЗ та поставлення завдань щодо організації ефективних форм та умов цієї роботи.

Одна з таких умов визначена О. Леонтьєвим у роботі «Психологические вопросы сознательности учения» [4, с. 260–269]. Мова йде про **створення мотиваційної основи рефлексивної діяльності**, спонукання особистості до «дослідження» свого «Я» (на основі самоприйняття та самоствердження) як суб'єкта діяльності різними методами і в різних видах діяльності (спілкування, навчання, елементів професійно-педагогічної та ін.). Реалізація цієї умови забезпечуватиме активність особистості в процесі розвитку.

Під другою умовою розвитку професійної рефлексії нами виокремлено умову **створення відповідного рефлексивного середовища**. Спираючись на дослідження А. Сафіна [7], І. Семенова та С. Степанова [8], ми під цим розуміємо комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів та набору специфічних форм взаємодії, де можливі самореалізація суб'єктів, рефлексія себе та інших. Задане в умовах ВНЗ рефлексивне середовище у вигляді включених до нього носіїв стихійної та організованої рефлексії, застосування активних форм і методів навчання під час проведення занять, обговорення проблемних питань щодо виконання завдань навчальної та службової діяльності, створення проблемних ситуацій майбутньої професійної діяльності та їх вирішення, проведення цільових тренінгових занять з розвитку професійної рефлексії, на нашу

думку, містять у собі можливість оволодіння внутрішнім рефлексивним механізмом у кожного учасника навчального процесу [2].

Створення рефлексивного середовища як умови до певної міри містить в собі третю умову – **свідоме, активне оволодіння, внутрішнє прийняття прийомів рефлексивної діяльності** (на відміну від научуваності на основі наслідування, копіювання), адже воно передбачає не тільки демонстрацію еталонів рефлексивної поведінки, а й взаємообмін рефлексивним досвідом учасників і тренера, спільний пошук ефективних способів взаємодії. Крім того, для реалізації цієї умови повинні бути використані методи рефлексивного аналізу в навчальній діяльності (стажування курсантів): аналіз діяльності навчання і учіння (тобто з позицій викладача та курсанта), спілкування (мотиви, мета, засоби), аналіз змістів власної свідомості, аналіз міжособистісних стосунків, аналіз ставлення до курсантів та ставлення курсантів до себе.

З метою розвитку рефлексивних навичок та умінь у курсантів під час проведення тренінгових занять виділено такі рекомендації:

- повертатися до аналізу своїх дій (наприкінці навчального дня, після важливих подій службової діяльності, її складних ситуацій, прийняття важливих, принципових рішень);

- вчитися дивитися на себе з боку (як я діяв у цих ситуаціях, як я виглядав у очах інших, чи була можливість діяти правильніше, ефективніше; чим є корисним досвід цієї події (ситуації), що необхідно врахувати у подальшій роботі);

- проводити ретроспективний аналіз кожного навчального (робочого) дня, особливу увагу зосереджувати на епізодах, що викликали невдоволення, ситуаціях, що вимагали подальшого аналізу та дій, та оцінювати їх як неупереджений зовнішній спостерігач,

- перевіряти та уточнювати, коригувати свої уявлення про інших людей;

- аналізувати самому та давати іншим працівникам можливість оцінити дії людей, різні етапи та епізоди службової діяльності, ситуації невдачі, неуспіху під час виконання роботи із метою зрозуміти сумісними зусиллями, чому отримано саме такий результат (незалежно від того, чи є він позитивним, чи негативним);

- частіше спілкуватися із людьми, що є несхожими на працівника, яких не завжди вдається зрозуміти, котрі притримуються іншої думки (точки зору), та намагатися зрозуміти їх, усвідомити можливість існування багатьох, інших рефлексивних позицій та навчитися знаходити та приймати ефективні рішення.

Як уже зазначалося, професійна рефлексія набуває свого розвитку під час навчання у ВНЗ МНС України, проте лівова частка її розвитку припадає також на безпосередню професійну діяльність. Про це свідчить аналіз результатів проведеного опитування молодих працівників ДТБ після випуску із ВНЗ та по завершенню першого року служби, коли вони оцінили власну професійну діяльність та у повній мірі усвідомили, які вимоги ставить до них професія, лише отримавши перший досвід професійної діяльності у Державній інспекції техногенної безпеки України.

У той же час процес розвитку навичок та умінь професійної рефлексії має ряд ускладнень та перешкод, серед яких на основі аналізу умов діяльності в органах та підрозділах ДТБ нами виокремлено: стереотипи та шаблони у поведінці працівників; законодавчо нормований авторитарний стиль управління; жорсткі організаційні системи та технології; страх неуспіху, покарання, невідповідності вимогам, недостатньо сприятливі умови для розвитку самосвідомості (авторитарний стиль управління та жорстке нормування поведінки, що часто призводять до неадекватної, недиференційованої, негнучкої самооцінки).

Також варто зазначити, що важливою особливістю професійної рефлексії є те, що протягом всієї професійної діяльності можливе управління нею, тобто усвідомлений вплив на її розвиток. Для ефективності професійної діяльності необхідно дотримуватись стійкої концепції, яку можливо сформулювати лише на усвідомленні досягнень та помилок власного досвіду, та почати відповідно їй діяти [7].

Висновки. На основі проведеного нами аналізу поняття професійна рефлексія та визначення ролі професійної рефлексії у діяльності інспекторів ДТБ, враховуючи досвід науковців, що вивчали проблему розвитку професійної рефлексії [2, 5, 7], можна стверджувати, що: - професійна

рефлексія являє собою комплекс уявлень працівника про себе як професіонала, його самооцінка та самоаналіз продуктів його власної професійної діяльності, усвідомлення працівником того, яким чином оточуючі сприймають його як професіонала; - вона є однією з найважливіших психологічних умов усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення власної професійної діяльності; відіграє провідну роль у ефективності та успішності професійної діяльності працівників ДТБ, у розвитку їх професійної самосвідомості та професійної культури, що є важливими показниками професійного зростання, самоудосконалення та саморозвитку; - найбільш цілеспрямовану та активну роботу з розвитку навичок та умінь професійної рефлексії у курсанта - майбутнього працівника ДТБ варто здійснювати у період навчання у ВНЗ МНС України за умов: *створення мотиваційної основи рефлексивної діяльності; створення відповідного рефлексивного середовища та свідомого, активного оволодіння, внутрішнього прийняття курсантом прийомів рефлексивної діяльності.*

Розвиток професійної рефлексії за допомогою цілеспрямованої і систематичної роботи на всіх рівнях системи безперервної освіти сприяє поліпшенню якості знань, умінь і навичок майбутніх працівників ДТБ, підвищенню їхньої потреби в самоосвіті, самовдосконаленні і розвиває творчу активність. Цю роботу необхідно проводити цілісно і системно, у всіх її аспектах і проявах, з урахуванням індивідуальних особистісних особливостей майбутнього працівника і специфіки його професійної діяльності. При цьому курсанти - майбутні працівники ДТБ повинні не тільки опанувати теоретичні знання і формувати практичні навички з обраної спеціальності, але і познайомитися з «азами» наукової творчості, брати участь у роботі наукового товариства курсантів, освоювати прийоми самоосвіти і самовдосконалення.

У процесі розвитку навичок та умінь професійної рефлексії у майбутніх працівників ДТБ важливу роль відіграють викладачі, які зобов'язані мати високий рівень розвитку професійної рефлексії і володіти рефлексивними технологіями щодо вирішення навчальних, виховних і професійних завдань, щоб навчати цьому

Питання педагогіки

курсантів. Розвиток рефлексивного творчого мислення, усвідомлення його значення для творчого розв'язання професійних завдань будуть сприяти активізації пізнавальної діяльності курсантів і систематичній роботі з підвищення ними своєї професійної компетентності.

Література:

1. Деркач А. А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А. А. Деркач, А. П. Ситников. – М. : Луч, 1993. – 72 с.
2. Демський В.В. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії офіцерів-прикордонників: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 22 с.
3. Зак А. З. Проблемы психологического изучения рефлексии / А. З. Зак // Исследование речи, мысли и рефлексии : [Серия «Психология»]. – Алма-Ата, 1979. – Вып. X. – С. 6–13.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Изд. 2-е. – М. : Политиздат., 1977. – 304 с.
5. Панкратов В. Н. Культура общения офицера / В. Н. Панкратов. – М. : Интел Тих, 1993. – 42 с.
6. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7.11.2012 р. № 871-р «Питання Державної інспекції техногенної безпеки». – Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/871-2012-%D1%80>
7. Сафин А. Д. Мотивация профессионального самосовершенствования офицера и психолого-педагогические условия ее развития : учебное пособие / А. Д. Сафин. – Хмельницький : Изд-во Академии ПВУ, 1995. – 112 с.
8. Семенов И. Н. Рефлексия в организации теоретического мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 169–171.
9. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
10. Указ Президента України від 6.04.2011 № 392 «Питання Державної інспекції техногенної безпеки». – Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/392/2011>
11. Український Я.І., Штопало Н.Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – Випуск 7. – С. 24 – 27.

N. Wolf, Senior Lecturer

PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND SKILLS PROFESSIONAL REFLECTION CADETS - FUTURE GOVERNMENT INSPECTION TECHNOLOGICAL SAFETY UKRAINE

The article deals with the problem of development of abilities and skills of professional reflexion of the cadets, who are the future workers of the State Inspection of Ecological Safety (SES). The leading role of the professional reflexion in the efficiency of professional activity of the workers of SES, in the process of development of their professional culture what is an important indicator of their professional formation is determined. The conditions and recommendations for the development of abilities and skills of professional reflexion of the cadets, who are the future workers of SES during professional training within educational process of higher educational establishment of the Ministry of Emergencies of Ukraine are determined.

Key words: reflexion, professional reflexion, abilities and skills of professional reflexion, reflexive environment.

МОТИВАЦІЯ У МАЙБУТНІХ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ ДО НАВЧАННЯ

В статті наведено результати теоретичного аналізу мотивації водолазів-підривників до навчання. Проведений аналіз вітчизняних та закордонних наукових публікацій. Розглянуті окремі складові рушійної сили навчання. Узагальнено перелік мотиваційно-спонукальних чинників. Розглянута, з'ясована і виявлена необхідність побудови цілісної концепції мотивації професійної діяльності.

Ключові слова: водолаз-підривник, мотивація.

Стаття розкриває результат теоретичного аналізу мотивації водолазов-подрывников к учебе. Обобщен перечень мотивационных факторов обучения водолазов-подрывников. Проведен анализ научных публикаций, в которых выделена проблема мотивации и показана актуальность разработки целой концепции мотивации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: водолаз-подрывник, мотивация.

Вступ. Особистість є вищою інтегруючою інстанцією, що керує психічними процесами. Особистість характеризується активністю і, виступає не як детектор зовнішніх впливів, а як сила, що виконує активну роль у перетворенні зовнішнього світу. Таку активну сутність особистості надають саме її мотиви. Вони охоплюють собою усі структурні утворення особистості, особливо її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси. Мотив відображає стан цілісної структури особистості, він враховує інтереси усіх систем і є регулятором самих збудників.

Мета статті. Розкрити рушійно-спонукальні мотиви навчання водолазів-підривників.

Результати дослідження. Мотивація, як виокремлена наукова проблема, є одною із ключових в психології. Науковці всього світу присвятили безліч своїх праць вивчаючи рушійні, мотиваційні сили, що спонукають особистість до професіоналізації. Так проблему мотивації в своїх наукових працях розглядали як вітчизняні (Б. Ананьєв, Л.Божович, В.Ковальов, М.Корольчук, Г.Костюк, Т.Кудріна, О.Леонтєв, Д.Ніколенко, С.Максименко, В.Осьодло, К.Платонов, С.Рубінштейн, В.Ягупов та ін.) так і зарубіжні автори (Д.Аткінсон, Ж.Годфруа, У.Джеймс, К.Мадсен, А.Маслоу, З.Фрейд, І.Павлов, Г.Холл, та ін.). Приділяючи значну увагу мотивації, серед досліджень вчених, слід відмітити, що мотивація, як одна із найбільш важливих проблем сучасної психології, ще не знаходить свого належного не тільки теоретичного, але й практичного вивчення. Розглядаючи теорію мотивації майбутньої трудової діяльності

Життя людої людини представляє собою безперервний потік активності

Хайнц Хекхаузен

А.Маслоу висуває концепцію потреб від “нижчих” матеріальних до “вищих” духовних [1]. Інші науковці, Ж.Годфруа, К.Мадсен [2; 3], пропонують розглядати мотивацію як композитивність складових, що визначають поведінку, спрямовують, підтримують. Втім, К.Платонов, В.Ковальов [4; 5] вбачають у мотивації узагальнення мотивів. Натомість І.Джирдар'ян розглядає мотивацію як механізм, що визначає напрямок і засіб здійснення конкретних форм діяльності [6].

У великому тлумачному словнику термін *мотив* визначено як підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина [7, с. 541].

Узагальнення наукових публікацій із зазначеної проблематики показує, що сьогодні є актуальною проблема побудови цілісної концепції мотивації професійної діяльності, яка б дала змогу пояснити за допомогою яких механізмів і яким чином особистість творить себе через професію, є носієм своєї ідеї Я, реалізує своє призначення і професійне покликання в цьому житті.

Формування мотивації навчальних дій – це відповідальний етап діяльності педагога, а глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально-пізнавальних дій учнів та надають їм конкретну направленість [8, с. 230]. Так Ю.Бабанський, В.Оконь розглядають мотивацію навчання як *окремий компонент навчального процесу* і формують відповідний принцип навчання: “До нього можна було внести принцип мотивації, оскільки мотивація присутня у всіх процесах освіти” [9, с. 181].

Зробивши аналіз закордонних досліджень у цьому напрямку, ми узагальнили наступний перелік мотиваційних чинників праці, а саме:

престиж обраної професії; можливість досягти положення в суспільстві; цікаві соціальні контакти, знайомства; отримання матеріальних благ; забезпечення зайнятості населення; непоганий спосіб бути корисним суспільству; співпадання роботи з хобі; задоволення від праці. Цікаво, що найбільш вагомим з чинників, на думку закордонних вчених, є “отримання матеріальних благ”.

Ми також вважаємо, що формування мотивації у майбутніх фахівців, необхідно розглядати окремою складовою рушійної сили навчання. Як і будь який інший вид, навчальна мотивація визначається цілою низкою специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою системою освіти, освітнім закладом, де відбувається підготовка; по-друге, організацією навчально-виховного процесу; по-третє суб'єктними особливостями того хто навчається (вік; інтелектуальний розвиток; здібності; вміння адаптуватися в колективі, знайти спільну мову; самооцінка та інші); по-четверте, суб'єктними особливостями педагога і перш за все його вмінням зацікавити того хто навчається, його особистим відношенням до курсанта, до справи; по-п'яте, специфікою навчального предмету.

Для формування учбової мотивації слід використовувати весь педагогічний арсенал методів організації і здійснення навчальної діяльності: словесні, наочні і практичні, репродуктивні і пошукові методи, індуктивні і дедуктивні методи, методи самостійної навчальної роботи і під керівництвом викладача.

Розповідь, лекція, бесіда дозволяють курсантам пояснити значимість навчання як в громадському, так і в особистому плані – для отримання бажаної професії, для активного громадського і культурного життя в суспільстві. Яскраве образне оповідання невимусно привертає увагу курсантів до теми заняття.

Загальновідомо стимулюючий вплив наочності, яка підвищує інтерес курсантів до питань, що вивчаються; збуджує нові сили, дозволяючи долати втому.

Цінний стимулюючий вплив мають пошуково-проблемні методи, в тому випадку коли проблемні ситуації знаходяться в зоні реальних навчальних можливостей курсантів, тобто доступними для самостійного вирішення. В цьому випадку мотивом навчальної діяльності є прагнення вирішити поставлене завдання.

За відомих обставин стимулюючий вплив мають дедуктивний і індуктивний методи.

Коли, наприклад, курсанти за допомогою дедуктивних роздумів приходять до єдиного, спільного способу розглядання багатьох завдань, тим самим усвідомлюючи, що вони оволоділи деяким універсальним засобом за допомогою якого можливо вирішити багато конкретних завдань, а це, в свою чергу, викликає у них потужний приплив енергії. Так само індуктивні роздуми, які широко спираються на данні із оточуючої дійсності, враховуючи життєвий і науковий досвід, активізують дії курсантів.

Самостійна робота є потужним стимулюючим фактором, за умов, коли курсант має необхідні уміння і навички для її виконання. В даному випадку у курсанта виникає бажання виконати завдання швидше та краще ніж його виконає товариш.

Педагогікою накопичено великий арсенал методів, які цілеспрямовано направлені на формування позитивних мотивів навчання, стимулюють пізнавальну активність, одночасно сприяючи збагаченню тих, хто навчається, конкретною інформацією.

Якщо взяти людину і запропонувати їй виконувати декілька робіт, то при виборі роботи ми віддамо перевагу тій, яку ми добре вміємо робити, або до якої у нас є підвищена зацікавленість, життєва значущість, ту роботу від якої ми будемо отримувати моральне задоволення і найбільші матеріальні блага. Ці принципи, певною мірою відносяться і до процесу навчання.

“...Когда занимаются с охотой, тогда дело идет несравненно легче и успешнее, чем при занятиях по необходимости, из-под палки” [10]. К. Ушинський [11] також висловлювався: “...учение, построенное только на силе принуждения убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет...”.

Українські вчені по різному обґрунтовують рушійні сили розвитку особистості. Так В. Ягупов [8] визначає наступні рушійні сили:

рівень розвитку особистості та її ідеали, життєві цінності й настанови; потреби, мотиви, мотивації особистості та моральний обов'язок; життєві домагання особистості та її можливості; спадкові данні та потреби виховання; особливості протікання нервово-психічних процесів особистості тощо.

Він зазначає, що *мотивація навчально-пізнавальної діяльності* складається з сукупності певних мотивів для досягненні в ній успіхів. А *мотив навчально-пізнавальної діяльності* – це намагання учня досягти певного рівня розвитку в учінні та професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, міцні

Питання педагогіки

та різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички та уміння.

Н. Волкова [12] зазначає, що методи стимулювання і мотивації спрямовані на формування позитивних мотивів учня, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією. Для цієї категорії належать методи формування пізнавальних інтересів учнів і методи обов'язку і відповідальності. На її думку методи формування пізнавальних інтересів учнів будуть спричиняти рушійну силу, позитивний настрій, зацікавленість, а харизматичний, емоційний викладач зможе зацікавити учнів окремою темою, питанням, розділом. Створення відчуття збагачення набутими знаннями, зацікавленості, інтересу в процесі навчання буде спонукати до самовдосконалення. Опираючись на набутий досвід, явища, цікаві приклади викладач підвищує інтерес курсантів до пізнання невідомого і спонукає вивчити певний матеріал і на прикладі викладача, спуститись під воду і самому зануриться в різноманіття підводного миру. Під час перших занурень, або перших вибухів вибухової речовини, або зарядів курсанти відчують підвищений морально-емоційний стан. З часом він як наркотик стає рушійно-мотиваційною, спонукальною силою. Ці відчуття захочеться пережити знов і знов.

Зацікавивши учня будемо мати певні позитиви в навчанні. Отже, як ми зазначали раніше, краще вчити того, хто в цьому сам зацікавлений.

Інша вчена І. Малафійк [13] висловлює думку, що педагогічна наука і шкільна

практика підтверджують, що найбільш успішно навчання учнів здійснюється за умови їх позитивного ставлення до навчальної діяльності. Вона визначає два основних види мотивів: по перше – пізнавальні мотиви, що пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання; по друге – соціальні мотиви, пов'язані з різноманітними соціальними взаємодіями з іншими людьми.

Отже, на нашу думку, мотивоване навчання спонукає курсантів до покращення засвоєння нового матеріалу, старанності в навчанні, організованості під час самостійного вивчення матеріалу і врешті решт до позитивного кінцевого результату в навчанні, а як висновок ми будемо мати досвідченого мотивованого фахівця.

Розглядаючи мотиви навчання А. Кузьмінський, В. Омеляненко [14] визначають їх, як внутрішню спонукальну силу, яка забезпечує рух особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумову активність. Вони визначають п'ять основних груп мотивів: соціальні; спонукальні; пізнавальні; професійно-ціннісні; меркантильні.

Опитування викладачів, а також тих хто проходив навчання на базі факультету військової підготовки, проаналізувавши літературні джерела, ми отримали змогу визначити наступні рушійні мотиви підготовки водолазів-підричників (табл. 2.2).

Сучасна молода людина об'єктивно змушена бути більш мобільною, інформованою, критично і творчо мислячою, а значить і більш мотивованою до самонавчання і саморозвитку.

Таблиця 2.2

Рушійно-спонукальні мотиви навчання.

Мотиви навчання				
Спонукальні	Соціальні	Пізнавальні	Освітнянські	Особистісні
приклад батьків; авторитет вчителя; можливість займатися улюбленою справою; задоволення особистих потреб; реалізація своїх мрій тощо	утвердження свого статусу у суспільстві; бажання самореалізації; можливість спілкування з іншими людьми; підвищення свого матеріального достатку та інші	на початковій стадії емоційні чинники; розширення світогляду; зацікавленість; дослідницькі; збагачення життєвого досвіду тощо	набуття знань, умінь і навичок; професійно-компетентнісні; пізнавальні та інші	бажання самоствердження; оволодіння рідкісною професією; виховання певних рис характеру

Питання педагогіки

Досліджуючи мотиви, Т. Панчук [15], розробила рекомендації щодо діагностування типу мотивації. На її думку, слід робити поділ груп підготовки (перепідготовки) з урахуванням мотивів, що є спонукальними для навчання. Вчена М. Гончарова [16] зазначає, що в останні роки збільшилось розуміння психологами і педагогами необхідності використання мотиваційних технологій в процесі навчання. Висока позитивна мотивація може виступати як фактор, що компенсує здібності у разі їх недостатньо високих показників; однак в зворотному напрямку цей фактор не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати

відсутність мотиву до навчання чи слабкий ступінь мотивації і не може привести до значних успіхів в навчанні.

Узагальнюючи вище зазначене і аналізуючи власний досвід та досвід викладачів кафедри, факультету можемо зробити висновок, що при підготовці водолазів-підричників ті, хто навчаються з зацікавленістю, мотивовано при підсумковому контролі набутих знань та під час проведення групових і практичних занять показують кращі результати ніж ті, що навчаються без бажання.

Зробимо висновок, що людина яка має певні мотиви, рушійні сили, буде більш наполегливою і завзятою під час навчання.

Література:

1. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.
2. Годфруа, Ж. Что такое психология : Пер. с франц. – М. : Мир, 1992. – Т.1. – 496 с.
3. Madsen, K.B. Modern theories of motivation. Copenhagen. Verl. Psychol., 1959.
4. Платонов, К. К. Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
5. Ковалев, В. И. К проблеме мотивов // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №1. – С. 29-44.
6. Джирдарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1974. – С. 145-169.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
8. Ягунов, В. В. Педагогіка: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. – 560 с.
9. Оконь, В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л. Г. Кашкуевича, Н. Г. Горина. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 181.
10. Добролюбов, Н. А. Собр. соч. в 9 томах, т. 2. М. – Л. : ГИХЛ, 1962, – 370 с.
11. Ушинский, К. Д. Собр. т. 10. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950, – 429 с.
12. Волкова, Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перер., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
13. Малафійк, І. В. Дидактика: навч. посібник. К. : Либідь, 2002. – 560 с.
14. Кузьминский А. І., Омеляненко, В. Л. Педагогіка: Підручник. К. : Знання, 2007. – 447 с.
15. Панчук, Т. В. Мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи : дис. ... канд. психол. наук : 19.02.05 / Панчук Тетяна Володимирівна. – К., 2002. – 227 с.
16. Гончарова, М. Л. Використання мотиваційних технологій в процесі навчання. К. : ДВНЗ, 2008. – С.1 – Режим доступу : [https:// docs.google.com/viewer](https://docs.google.com/viewer) – Заголовок з екрана.

Haponenko G. M., post-graduate student

MOTIVATION IN THE FUTURE DIVERS-DEMINER TO STUDY

The article presents the results of theoretical analysis of motivation divers- deminers to learning. The analysis of domestic and foreign scientific publications mentioned issues and identified the driving, motivating forces that motivate a person to professionalization. Considered the individual components of the driving force training. Summarized list of motivational and incentive factors and through peer review distinguished the most significant. Reviewed, clarified and identified the need to build a coherent concept of motivation profession. The conclusions about the motives driving-training in divers-deminers.

Keywords: divers-deminers, motivation.

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття стосується дослідження професійної компетентності викладача ВВНЗ, аналізу вимог щодо його позитивної військово-педагогічної діяльності, а також формування необхідних умов для навчання та виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: професійна компетентність, професіоналізм, кваліфікованість, готовність, військово-педагогічна діяльність.

Статья касается проблемы исследования профессиональной компетентности преподавателя ВВУЗ, анализа требований к его позитивной военно-педагогической деятельности, а также формирования необходимых условий для обучения и воспитания будущих офицеров-пограничников.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионализм, квалифицированность, готовность, военно-педагогическая деятельность.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі професійна діяльність викладачів як носіїв духовного, інтелектуального та культурного потенціалу набуває особливого значення для учасників навчально-виховної діяльності та є першочерговим детермінантом розвитку тих, хто навчається у ВВНЗ, тобто курсантів. Важливість ролі педагога ВВНЗ та результатів його діяльності зумовлює відповідно високі вимоги як до особистості так і до професійної майстерності та компетентності викладача. Це свідчить про **актуальність** дослідження.

Аналіз наукової літератури [1-12] свідчить, що вивчення професійної компетентності науково-педагогічного складу ВВНЗ є важливою проблемою сучасної вищої військової школи, адже саме наявність професійних та компетентних педагогів як суб'єктів навчально-виховної діяльності зумовлює ефективність освітнього процесу та одержання позитивних результатів.

Нашою **метою** є з'ясувати особливості формування професійної компетентності науково-педагогічного складу ВВНЗ та залежність позитивних результатів навчання курсантів-прикордонників від професіоналізму викладача.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що високий рівень педагогічної майстерності, професіоналізм педагога позначається на успішності професійної діяльності, дає змогу викладачеві оптимально реалізувати свій особистісний потенціал в умовах творчої педагогічної праці, отримувати природне задоволення від спілкування з талановитою молоддю. З іншого боку, стверджує Помиткін Е. К., для навчального закладу високий рівень педагогічної майстерності викладача є гарантією успішності навчально-виховного процесу, результативності психолого-

педагогічної діяльності, конкурентноспроможності у сфері сучасних освітніх послуг. [10].

Ми безперечно впевнені, що завдяки висококваліфікованому та професійному викладачеві майбутні офіцери-прикордонники зможуть досягнути гармонійного розвитку і стати повноправними членами суспільства [8].

Так, професіоналізм, за визначенням Сорочан Т.О., є “складною сукупністю умінь, як володіння засобами розв'язання професійних завдань, як високий рівень професійної компетентності, що формується в системі професійної педагогічної освіти, зокрема післядипломної освіти” [12, 9]. Іншими словами, професіоналізм – “відбиток вимог професії в особистості, діяльності фахівця” [7; с. 175]. Такий відбиток має місце не тільки в способах аналізу професійної ситуації, формулювання і рішення професійних задач, але й у способах аналізу результатів, рішення, самодіагностики причин, що призвели до отриманих результатів [7].

В свою чергу, професійна компетентність педагога характеризується як “загальна здатність спеціаліста ВВНЗ мобілізувати свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій” [12; с. 10]. Компетентність передбачає наявність у педагога таких якостей, які дають йому змогу найефективніше здійснювати педагогічний процес у мінливих соціально-педагогічних умовах.

Дорофеев А.М., вивчаючи проблему формування професійної компетентності викладача, визначає такі її складові елементи:

1) актуальна кваліфікованість (знання, вміння та навички з професійної сфери, здатності продуктивного оволодіння сучасними технологіями, наприклад комп'ютерними, які є необхідні та достатні для здійснення професійної діяльності);

2) когнітивна готовність (вміння на діяльнісному рівні засвоювати нові знання, новий інструментарій, нові інформаційні та комп'ютерні технології, виявляти інформаційну недостатність, здатність до успішного пошуку та засвоєння, використання необхідної наукової інформації, вміння навчатися самому та навчати інших);

3) комунікативна підготовка (володіння рідною та іноземною мовами, в тому числі здатність застосовувати понятійний апарат та лексику базових та суміжних наук та галузей, володіння комунікативною технікою та технологією, знання ділової етики, вміння вести дискусію, мотивувати, тощо);

4) креативна підготовка (здатність шукати принципово нові підходи щодо вирішення відомих завдань чи постановка та вирішення принципово нових завдань як в професійній галузі, так і в суміжних);

5) розуміння тенденцій та основних напрямків розвитку професійної галузі в цілому та в поєднанні з духовними, політичними, соціальними та економічними процесами;

6) усвідомлене позитивне відношення до професійної діяльності як виду зайнятості, потреба, прагнення та готовність до професійного вдосконалення;

7) стійкі професійно значеннєві особистісні якості, які постійно вдосконалюються (відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, толерантність, вимогливість, тощо) [3].

Сорочан Т.О., в свою чергу, виділяє у професійній компетенції такі внутрішні компоненти:

1) професійна освіта;

2) самоосвіта чи прагнення викладача постійно самовдосконалювати, бажання самонавчатися;

3) розвиток педагогічного професіоналізму;

4) життєвий і професійний досвід;

5) індивідуальні здатності до самовдосконалення [12].

Аналізуючи професійну компетентність викладача ВВНЗ, слід зазначити, що усі її складові елементи, вектор навчально-виховної діяльності та основний зміст вузівського педагога винятково напрямлені на виконання наступних освітніх функцій.

Першою важливою функцією викладача ВВНЗ Онаць О. В. вичленовує управлінську, що є функцією виступати в ролі керівника педагогічного процесу, тобто керувати навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх офіцерів-прикордонників. Наступною

функцією є менеджерська, або роль викладача бути інструктором, який допомагає курсантам у визначенні ресурсів виконання навчальних завдань. Крім того, важливою є функція контролююча, яка виражається функцією виступати в ролі оцінювача, коли потрібно контролювати й оцінювати навчальні досягнення курсантів ВВНЗ.

Організуюча функція або ж можливість бути в ролі організатора різнопланової діяльності курсантів є, на думку дослідника, чи не основною роллю викладача ВВНЗ, а навчальна функція, в свою чергу, – це функція виступати в ролі носія знань, бути провідником на шляху здобуття освіти.

І останньою виділяється діагностично-прогностична функція, що означає функцію викладача виступати в ролі дослідника при визначенні реального ступеня навченості та розвитку учнів і прогнозуванні на цій основі їх освітніх траєкторій [9, 35].

Таким чином, лише за умови комбінування усіх функцій, педагог стає ідеальним чи, як стверджує Корнілова А.В. “наставником, завданням якого є не інтелектуальний диктат і повчання, а делікатна та ненабридлива допомога учневі, зайнятому пошуком справжнього визнання” [6, 19], що створює усі необхідні умови для повноцінної та позитивної взаємодії викладача та курсанта, а також для формування особистості педагога-професіонала.

Багато дослідників намагалися з'ясувати особливості професійної компетентності викладачів вищої школи. Аналіз праць вчених Онаць О. В. та Зязюна І. А. можна зробити узагальнену характеристику ключових вмінь компетентного педагога ВВНЗ. Так, кожен викладач повинен вміти:

1) проектувати навчально-виховний процес, вдало конструювати навчальний матеріал, вміло моделювати педагогічні ситуації;

2) перетворювати складну наукову інформацію у навчальний матеріал відповідного рівня;

3) приймати психологічний стан курсантів, визначати особливості стосунків у військовому колективі;

4) ставити коректні завдання, координувати діяльність курсантів, співпрацювати з ними в навчально-пізнавальному процесі;

5) виробляти сміливе, гнучке та позитивне мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників;

6) оволодівати новими науково-педагогічними й науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними і нестандартними методами ефективного регулювання стосунків з колегами, курсантами;

7) здійснювати емоційний вплив на курсантів;

8) проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку майбутніх офіцерів-прикордонників;

9) установлювати ступінь ефективності та успішності власної педагогічної діяльності;

10) творчо переосмислювати досвід практиків [9, 4].

Вершина всієї життєдіяльності людини, що відображає його найбільші досягнення, певний етап професійного розвитку, що виявляє максимальні можливості людини, реалізація яких, в свою чергу, здійснюється в певних хронологічних рамках є професійною зрілістю, що також означає виконання завдань на високому рівні [1].

Зрілий викладач успішно володіє наступними навиками та вміннями усіх дієвих суб'єктів навчально-виховного процесу, вміло їх поєднує. Так, викладач-професіонал діє як предметник, тобто виявляє інтерес до наукової інформації, володіє достатнім запасом необхідних знань і орієнтується в нових наукових відкриттях своєї галузі. Також він володіє навиками методиста, організовує навчально-пізнавальну діяльність людини, вміє адаптувати та транслювати наукову інформацію залежно від віку, особливостей сприйняття, пам'яті та рівні розвитку курсанта, використовує адекватні форми, методи, засоби, прийоми і технології навчання.

Крім того, викладач – це психолог, оскільки спирається на закономірності психологічних процесів особистості, що розвивається, враховує періоди розвитку, нормативні кризи, особливості пізнання, праці та спілкування курсантів, грамотно керує міжособистісними відносинами майбутніх офіцерів-прикордонників, допомагає їм і підтримує. І лише потім викладач – це педагог, який реалізує загальнодидактичні та виховні функції на заняттях [1; с. 68]

Основний компонент професійності викладача ВВНЗ – його самоактуалізація. Зрілість та майстерність визначаються активністю самого вчителя як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності в процесі підготовки і в результаті реалізації соціально-педагогічних вимог до його праці. Для професійної зрілості викладача характерним є поєднання традицій і новаторства, позбавлення

від недоліків і гармонізації відношень минулого досвіду і можливостями майбутнього. Більшість професійно зрілих викладачів мають власні розробки, авторські технології навчання і виховання, намагаючись різними способами вдосконалити та оптимізувати діяльність науково-педагогічного складу ВВНЗ.

Зязюн І. А. вважає, що педагогічна праця – це особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем фізичної напруги. Праця викладача професійного навчального закладу – це свідомо, доцільна діяльність по навчанню, вихованню і розвитку різних видів досвіду суб'єктів учіння. Викладачеві належить провідна роль у формуванні і розвитку в кожній особистості професійних знань, активної життєвої позиції, громадянськості [4, 6].

ВВНЗ має певні особливості, а педагогічна праця у працівника вищої військової школи – вирішення великої кількості найрізноманітніших завдань, направлених, з одного боку, на формування всебічно розвиненої особистості, а з іншого боку – на підготовку воїна-прикордонника, спроможного якісно і ефективно вирішувати завдання з охорони і захисту державного кордону, у будь-яку хвилину виступити на захист надбань українського народу.

Іншими словами військово-педагогічна діяльність – це інтелектуальна, творча праця, що вимагає від її суб'єктів глибоких знань і переконань, відповідального відношення до цієї діяльності, високої загальної, психолого-педагогічної та військово-професійної культури, різнобічних умінь і навичок, розвинених особистих якостей [5].

Викладання у професійному навчальному закладі – це і мистецтво, і наука. Мистецтво тому, що кожне заняття неповторне. Його хід, емоційне забарвлення, використовувані засоби залежать від цілого ряду факторів, багато з яких важко передбачити. У цьому розумінні викладання чимось подібне до творчості художника, письменника, поета, від яких вимагається глибоке знання життя, людської душі, вміння співпереживати особистості. Але разом з тим це і наука, в основі якої є об'єктивні закони, що фіксують суттєві зв'язки і відношення, притаманні процесу освіти, який базується на взаємодії викладання і учіння. Ці закони виконують роль провідних конструкцій, що забезпечують процес цілеспрямованого розвитку особистості майбутнього спеціаліста-професіонала.

Крім того, кожен викладач ВВНЗ має володіти такими якостями:

1) мотиваційні: переконаність, соціальна активність, відчуття обов'язку;

2) професійні: глибокі знання у сфері своєї наукової галузі, спеціальності, дидактики вищої школи, педагогіки і педагогічної психології, методики учіння;

3) особисті: вміння ставити педагогічні цілі і визначати завдання навчальної і виховної діяльності, розвивати інтерес курсантів до своєї науки, предмета, вести навчання з високим кінцевим результатом, ефективно здійснювати виховну роботу; знання психології майбутніх офіцерів-прикордонників, вміння контролювати роботу курсантів, взаємодіяти з ними, розуміти їх;

4) моральні: чесність і правдивість, простота і скромність, висока вимогливість до себе і курсантів ВВНЗ, справедливість у стосунках з курсантами, розвинене відчуття відповідальності [4;9].

Викладач, який володіє професійною компетентністю, повинен бути і спеціалістом прилучення курсантів до своєї науки, і науковцем розвитку пошукових навичок у стосунків.

Для оволодіння професійною компетентністю необхідна систематична підготовка до кожного навчального заняття; постійна робота з новинками педагогічної і психологічної літератури, знаходження в них нового для практичної перевірки і використання; вивчення досвіду колег і запозичення всього кращого, корисного, дійсно необхідного; вироблення індивідуальних прийомів (постановка голосу, техніка мовлення, граматична правильність, дикція, інтонація, сила звуку тощо); саморегуляція фізичних і психічних станів.

Успіх педагогічної діяльності визначається передусім рівнем професійної підготовленості викладача. З нагромадженням досвіду формуються оптимальні прийоми праці, приходить майстерність, яка дозволяє швидко адаптуватися до будь-якої учнівської аудиторії, виникає легкість у роботі [2,10].

Так, однією з умов успішної ролі викладача є психолого-педагогічна ерудиція, що полягає в широких і різносторонніх знаннях в області військової педагогіки і психології. Також для ефективної роботи викладача характерним є ступінь педагогічної спостережливості. Рисами спостережливості є вміння постійно і систематично спостерігати за поведінкою та діяльністю курсантів; бачити за незначними ознаками особистості внутрішній світ майбутнього воїна, його переживання, настрої. У тісному зв'язку зі спостережливістю виступає педагогічне

уявлення – якості, що включають у себе вміння уявити внутрішній світ, психічний стан курсантів, вміння правильно, ясно й швидко визначити можливі фактори, що впливають на поведінку майбутніх офіцерів-прикордонників.

Наступним фактором успішної діяльності викладача ВВНЗ виступає педагогічне мислення, що є його стійким стилем вирішення військово-педагогічних завдань. Відомо, що військово-педагогічна діяльність за своєю суттю інтелектуальна, вона пов'язана з вирішенням численних педагогічних завдань. При їх вирішенні робота викладача має пошуковий, творчий характер. Вона під силу тільки тим, у кого є такі інтелектуальні якості як: швидкість розуму, його гнучкість, активність, самостійність, глибина, логічність та ясність.

Разом з мисленням важливою якістю викладача ВВНЗ є його мова, що характеризується такими особливостями: висока культура, змістовність і гармонійна розвиненість усіх її видів; високоморальне відношення до слова – відповідальність за сказане; володіння емоційно-виразними засобами мови, тобто технікою мови інтонацією, темпом виразності, тембром, дикцією. Так, висока культура мови викладача, її виразність і змістовність дозволяють сильніше впливати на вирішення навчально-виховних завдань [5].

Важливими педагогічними якостями викладача є вимогливість, повага курсантів, педагогічний так, що сприяють встановленню позитивної атмосфери на занятті та усуненню труднощів навчально-виховного процесу.

Таким чином, усі розглянуті риси особистості викладача ВВНЗ у поєднанні з його високим науковим світоглядом, загальною, військово-педагогічною культурою складають ту основу, яка забезпечує успіх навчально-виховного процесу у ВВНЗ. Більше того, педагогічна майстерність викладача дозволяє діагностувати вчасно навчальну діяльність майбутніх офіцерів-прикордонників, усунути труднощі вивчення предметів і навіть попередити їх.

Крім того, дослідження професійної компетентності науково-педагогічного складу ВВНЗ визначають проблему педагогічного спілкування як одну з центральних.

Педагогічне спілкування – взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими засобами і напрямлене на значеннєві зміни властивостей, станів, поведінки та особистісно-сміслових утворень партнерів, основна форма педагогічного процесу [11]. Зязюн І.А. визначає педагогічне спілкування як складний,

Питання педагогіки

багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми (викладачем та курсантами), зумовлених потребами сумісної діяльності [4].

Продуктивність професійного педагогічного спілкування визначається перш за все цілями і цінностями власне спілкування, які повинні бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу в якості імператива їх індивідуальної поведінки. А метою такого виду комунікації є передача суспільного і професійного досвіду від педагога до майбутніх офіцерів-прикордонників, а також обмін особистісними смислами, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються [11].

Оптимальне педагогічне спілкування педагога з учнями в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку їх мотивації і для творчого характеру навчання; для правильного формування особистості учня, забезпечує нормальний емоційно почуттєвий клімат навчання і управління соціально-психічними процесами у колективах.

Отже, аналіз професіограми викладача ВВНЗ свідчить, що існує безліч вимог щодо його педагогічної діяльності. Так, професійна компетентність викладача ВВНЗ передбачає наявність у педагога таких якостей, які дають йому змогу найефективніше здійснювати педагогічний процес, позитивно впливати на розвиток майбутніх офіцерів-прикордонників. Складовими професійної компетентності викладача ВВНЗ є актуальна кваліфікованість, когнітивна готовність, комунікативна підготовка, креативна підготовка, усвідомлене позитивне відношення до професійної діяльності як виду зайнятості, потреба, прагнення та готовність до професійного вдосконалення, стійкі професійно значеннєві особистісні якості тощо. Лише гармонійний розвиток усіх цих елементів забезпечить оптимізацію професіограми викладача ВВНЗ, а виконання педагогічних функцій на високому рівні сприятиме позитивному навчально-виховному процесу.

Література:

- 1) Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя // Педагогика. – 2002. - №6. – С.66-70.
- 2) Дзюба Т.Н. Конфліктологічна компетентність директора школи // Шлях освіти. – 2004. - №1. – С.29-34.
- 3) Дорофеев А.М. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. - №4. – С. 30-33.
- 4) Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії // Гуманітарні науки. – 2002. -- №1. – С.6-14.
- 5) Іщенко Д.В. Військова педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1998. – 159 с.
- 6) Корнілова А.В. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини // Шлях освіти. – 2005. - №3. – С.18-22.
- 7) Линенко А.Ф. Деякі теоретико-методичні аспекти формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2001. - №2. – С.175-177.
- 8) Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Іноземні мови. – 2002 - №2.
- 9) Онаць О.В. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя // Шлях освіти. – 2005. - №3. – С.34-39.
- 10) Поміткін Е.К. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи // Психолог. – 2004. - №6. – С.2-3.
- 11) Практическая психология для преподавателей – М: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328 с.
- 12) Сорочан Т.О. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу // Шлях освіти. – 2005. - №3. – С.9-12.

Haranova V. M., Ph.D., Associate Professor

KEY COMPETENCIES OF TEACHER OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article concerns the research of professional competence of the teacher of the higher military educational establishment. The author has described the structural components of professional competence of the teacher of the higher military educational establishment. The professionalism of the instructor has been explained as complex of knowledge, skills and qualities necessary for training of future officers-borderguards. The requirements to his positive military educational activity have been analyzed. Besides the functions of the teacher of the higher military educational establishment while teaching future officers-borderguards have been specified. The author has stressed that the teachers is to combine all functions in order to reach good results of the educational process. Also the key skills and qualities of the teacher have been described. The process of formation of necessary conditions of training of future officers-borderguards has been examined.

Key words: professional competence, professionalism, qualification, correctness, military pedagogical activity.

Гуріненко І. Ю., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу наукової роботи та міжнародного співробітництва Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України (м. Черкаси)

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВНЗ МНС УКРАЇНИ ДО МАСОВО-РОЗ'ЯСНЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті описано розроблену та апробовану у ВНЗ МНС України факультативну дисципліну «Медіа-культура та масово-роз'яснювальна робота».

Ключові слова: професійна підготовка, масово-роз'яснювальна робота, медіа-компетентність, мас-медіа.

В статті описана разработанная и апробированная в ВУЗах МЧС Украины факультативная дисциплина «Медиа-культура и массово-разъяснительная работа».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, массово-разъяснительная работа, медиакомпетентность, масс-медиа.

Постановка наукової проблеми та її значення. Відповідно до даних опитування державних інспекторів з пожежної безпеки (2010 р.) понад 95% респондентів у межах посадових обов'язків виконують завдання, пов'язані з організацією та проведенням масово-роз'яснювальної роботи. Організація названого виду професійної діяльності ускладнена низкою причин, зокрема застарілою, успадкованою від пожежної охорони Радянського Союзу системою протипожежної пропаганди, яка не враховує надбаний в останнє десятиріччя пласт наукової інформації у сфері прикладних комунікацій; несформованими у працівників медіа-компетентності, як однієї складової професійної компетентності, а також не достатньо сформованими вміннями та навичками створення психолого-педагогічних умов розвитку культури безпеки серед учнів навчальних закладів як найбільш інтерферентної групи населення; відсутністю наукових досліджень, об'єктом яких є масово-роз'яснювальна робота як засіб профілактики пожеж та надзвичайних ситуацій, причина яких зумовлена антропогенним фактором.

Ми визначаємо масово-роз'яснювальну роботу як комплекс заходів, який організовується з метою інформування та просвітництва заздалегідь визначених певних груп населення й орієнтований на вирішення перспективних завдань. Організація масово-роз'яснювальної роботи з питань пожежної та техногенної безпеки передбачає професійну підготовку майбутніх спеціалістів до названого виду професійної діяльності. Здійснюється підготовка курсантів у ВНЗ МНС України до масово-роз'яснювальної роботи в межах навчальної дисципліни «Організація пожежно-

профілактичної роботи» та спеціально розробленої, експериментальним шляхом апробованої факультативної дисципліни «Медіа-культура та масово-роз'яснювальна робота».

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Не зважаючи на численні розвідки, пов'язані із професійною підготовкою у вищій школі (Н. Дворнікова, І. Зязюн, О. Коберник, Л. Колтоқ, В. Кремень, В. Кузь, Н. Ничкало, О. Осадченко та ін.), та підготовкою фахівців пожежно-рятувальної служби зокрема (Ю. Антошків, О. Бикова, В. Бут, В. Вареник, Г. Грибенюк, А. Капля, М. Коваль, М. Козяр, О. Парубок, В. Покалюк, Ю. Приходько та ін.), професійна підготовка до масово-роз'яснювальної роботи курсантів ВНЗ МНС України не досліджувалася.

Разом з тим, на потребу вдосконалення професійної підготовки майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки до роботи з населенням в інформаційному суспільстві вказують Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Концепція впровадження медіа-освіти в Україні, Концепція наукового забезпечення діяльності МНС України.

Формулювання мети та завдань статті. У цьому фрагменті нашого дослідження ми зосередимо увагу на технології професійної підготовки курсантів ВНЗ МНС України до масово-роз'яснювальної роботи, зокрема опишемо розроблену та апробовану у ВНЗ МНС України факультативну дисципліну «Медіа-культура та масово-роз'яснювальна робота».

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Насамперед необхідно вказати на причини, які ускладнювали розробку

програми факультативної дисципліни:

- відсутність чітко регламентованих та затверджених рекомендацій для державних інспекторів з пожежної безпеки щодо організації та проведення масово-роз'яснювальної роботи;

- відсутність системи та методики підготовки майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки до масово-роз'яснювальної роботи;

- відсутність єдиної медіа-освітньої концепції для вищої професійної школи та методичних рекомендацій щодо застосування матеріалів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері пожежної та техногенної безпеки.

При розробці програми дисципліни враховувалися філософські концепції Г. Маклюєна [4] про визначальну роль медійної технології в процесі розвитку людства, семіотичний підхід до вивчення явищ культури, виявлений у роботах Ю. Лотмана [3], У. Еко [1], О. Лосєва [2]. Праці зазначених учених склали методологічну основу факультативної дисципліни.

Розроблений курс факультативної дисципліни є частиною профільної підготовки курсантів і пов'язаний на засадах міжпредметного підходу з такими навчальними дисциплінами: «Культурологія», «Філософія», «Політологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Організація пожежно-профілактичної роботи», «Організація управління в діяльності пожежної охорони та аварійно-рятувальних підрозділів». Особливість курсу полягала в довільному викладенні проблеми світового медіа-простору в контексті глобалізаційних процесів, висвітленні досягнень найвидатніших медіа-шкіл, засвоєнні правил створення медіа-текстів. Засвоєння змісту факультативної дисципліни мало допомогти курсантам самовизначитися в особистих світоглядних позиціях та духовних інтересах, зрозуміти своє місце в сучасному інформаційному суспільстві, критично сприймати та використовувати засоби мас-медіа у процесі життєдіяльності; здобути необхідні знання та вміння щодо конкретних видів масово-роз'яснювальної роботи серед населення.

Розроблена технологія підготовки до масово-роз'яснювальної роботи містить два структурних компоненти – теоретичну та практичну частини. Неможливо виокремити

будь-який компонент технології, наділивши його більшою вагою у курсі підготовки, позаяк зміст загальнотеоретичної підготовки курсантів, наділений специфічними особливостями, які зумовлені специфікою майбутньої професійної діяльності. Така специфіка, на жаль, не передбачає окремої дисципліни з медіа-освіти, що цілком природно та зрозуміло для нежурналістських спеціальностей. Взнявши до уваги важливість для майбутньої професійної діяльності курсантів саме практичного компонента підготовки, ми могли стверджувати про доцільність пошуків таких методів роботи щодо формування медіа-компетентності та підготовки до масово-роз'яснювальної роботи, які б враховували специфіку навчально-виховного процесу ВНЗ МНС України та містили необхідні теорію й практичні завдання. Структура факультативної дисципліни (див. рис. 1.1.) представлена у вигляді двох модулів – блоків інформації (тем), якісний та кількісний склад яких містить необхідне теоретичне підґрунтя для формування медіа-компетентності курсантів ВНЗ МНС України.

Отже, програма факультативної дисципліни спроектована у такий спосіб, що зміст кожного з двох завершених блоків-модулів відкриває можливість проектування єдиного змісту навчання, підпорядкованого комплексній навчально-виховній меті.

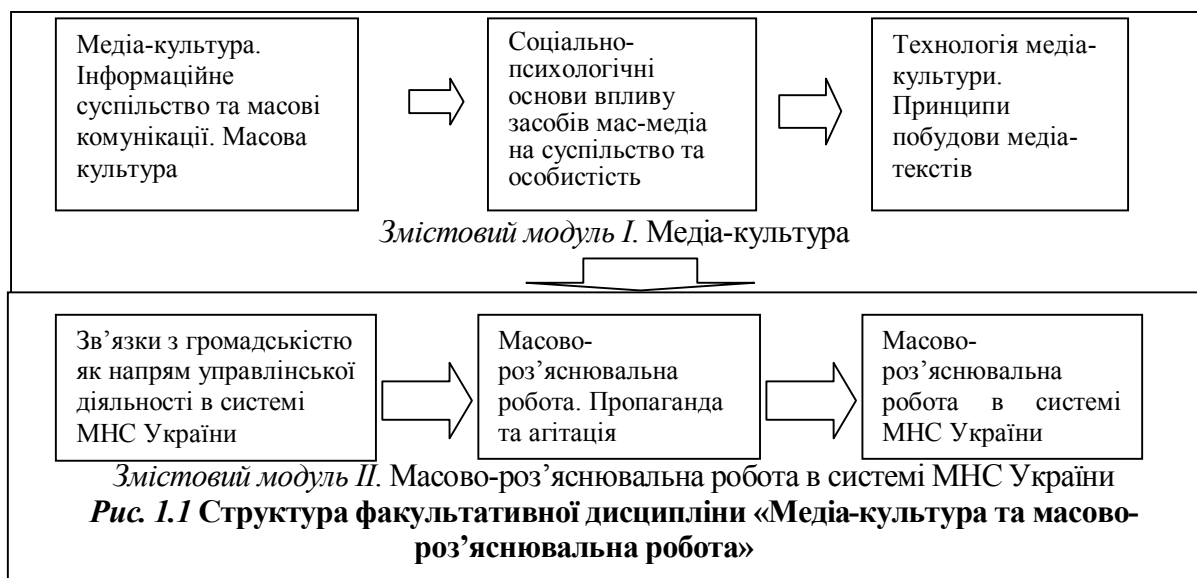
Перший модуль дисципліни – «Медіа-культура» ставить за мету сформуванню достатній та високий рівні медіа-компетентності курсантів, яка ґрунтується на формуванні вміння здійснювати критичний аналіз медіа-текстів, виявляти приховані техніки маніпуляції свідомістю, використання технік захисту проти негативного впливу тощо.

Основні завдання першого навчального модуля:

- досягти усвідомлення курсантами феномену медіа-культури;
- ознайомити з природою медіа-тексту та технологіями його побудови;
- формувати вміння здійснювати первинний аналіз матеріалів мас-медіа.

Зміст першого навчального модуля склали такі теми: «Медіа-культура. Інформаційне суспільство та масові комунікації. Масова культура», «Соціально-психологічні основи впливу мас-медіа на суспільство та особистість», «Технологія медіа-культури. Принципи побудови медіа-текстів».

Питання педагогіки



Другий модуль – «Масово-роз'яснювальна робота» – безпосередньо готує курсантів до роботи з групами громадськості, а також до створення власних медіа-текстів у процесі професійної діяльності.

Основу другого змістового модуля склали такі теми: «Зв'язки з громадськістю як напрям управлінської діяльності в системі МНС України», «Масово-роз'яснювальна робота. Пропаганда та агітація», «Масово-роз'яснювальна робота з питань профілактики пожеж та надзвичайних ситуацій в системі МНС України. Організація роботи з дружинами юних рятувальників-пожежників».

З метою підвищення якості засвоєних знань, умінь та навичок у курсі факультативної дисципліни курсантам пропонували виконати індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) – це обов'язковий для виконання у курсі вид завдання, який складається з двох частин: обов'язкової та додаткової (або варіативної).

Мета ІНДЗ полягає у поглибленні теоретичних знань, систематизації ранішевивченого, доповненні та розширенні світогляду в генезисі вирішення поставленої проблеми; формуванні навичок в організації та проведенні самостійних дослідів, набутті вміння аналізувати помилки та усувати недоліки з максимальною продуктивністю важливою для кінцевого результату.

Перша (обов'язкова) частина ІНДЗ передбачає підготовку та оформлення папки матеріалів за темою «Масово-роз'яснювальна робота з питань профілактики пожеж та надзвичайних ситуацій у системі МНС України». Зміст самостійно укомплектованої папки має містити всі практично значущі матеріали за трьома темами другого змістового модуля:

- матеріали щодо масово-роз'яснювальної роботи з питань профілактики пожеж та надзвичайних ситуацій (довільні);

- прес-реліз (текстовий документ для інформування цільової аудиторії) на самостійно обрану тему відповідно до напрямів діяльності оперативно-рятувальних підрозділів;

- сформований згідно з індивідуально обраним напрямом діяльності МНС України прес-набір (наприклад: прес-реліз, аналітичні статті, статистичні відомості, інформація про керівництво, біографії керівників підрозділу (міністерства), фотографії, рекламно-агітаційний матеріал);

- план-конспекти на протипожежну тематику (по одному для молодшої, середньої та старшої школи);

- сценарій виховного заходу на протипожежну тематику або щодо профілактики надзвичайних подій з причини антропогенного фактору (тематика довільна); тематичний план занять з дружинами юних рятувальників-пожежників в умовах загальноосвітньої школи;

- план-конспект заняття з дружинами юних рятувальників-пожежників; сценарій змагань з детальним описом його проведення.

Додаткова (варіативна) частина ІНДЗ – це оформлені відповідно до вимог наукового дискурсу результати самостійної аналітико-пошукової роботи, виконаної в позанавчальний час. Вищим балом оцінюються ті роботи, у яких присутні елементи власного наукового пошуку (спостереження, результати опитування, експеримент) та відображені одержані результати.

За підсумками вивчення факультативу курсанти повинні знати:

- ключові поняття курсу («медіа», «медіа-культура», «інформаційне суспільство», «масова культура», «медіа-текст», «масова інформація», «зв'язки з громадськістю», «пропаганда», «агітація» тощо);

Питання педагогіки

- основні етапи розвитку медіа-культури й засобів масової інформації в Україні та за кордоном;

- головні риси й ознаки основних етапів розвитку медіа-культури та засобів мас-медіа з урахуванням історичних періодів і соціокультурних умов, нових досягнень у галузі інформування;

- сучасний стан та перспективи розвитку в галузі інформування;

- особливості та основні принципи функціонування різних видів мас-медіа;

- законодавчі засади функціонування мас-медіа; права виробників та споживачів;

- основні прийоми впливу мас-медіа на особу та їх наслідки;

- основні закони виникнення, створення, збирання, опрацювання, зберігання, розповсюдження та сприйняття медіа-текстів й принципи культури спілкування в інформаційному просторі;

- форми та методи організації масово-роз'яснювальної роботи відповідно до напрямів діяльності МНС України.

За підсумками опанування змісту факультативної дисципліни курсанти мають вмпи:

- давати тлумачення та пояснення ключових понять курсу («медіа», «медіа-культура», «інформаційне суспільство», «масова культура», «медіа-текст», «масова інформація», «зв'язки з громадськістю», «пропаганда», «агітація» тощо);

- аналізувати причинно-наслідкові зв'язки в історичних етапах розвитку медіа-культури та мас-медіа;

- розрізняти види мас-медіа;

- орієнтуватися в сучасному медіа-просторі, розрізняти основні принципи функціонування різних видів мас-медіа;

- розшифровувати закодовану в медіа-текстах інформацію;

- розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати та оцінювати медіа-тексти;

- самостійно створювати медіа-тексти;

- самостійно збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетних напрямів діяльності МНС України;

- використовувати навички культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації;

- розрізняти та використовувати методи організації масово-роз'яснювальної роботи серед населення;

- самостійно організовувати та проводити масово-роз'яснювальну роботу з питань профілактики пожеж та надзвичайних ситуацій серед школярів;

- визначати та використовувати методи організації роботи з дружинами юних рятувальників-пожежних.

Курсанти, які брали участь у формульованому експерименті та проходили підготовку за програмою факультативної дисципліни, під час кожного заняття пропонували роботу із матеріалами мас-медіа.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна зазначити, що програма факультативної дисципліни була складена у такий спосіб, щоб стала максимально здійснювати навчання на матеріалах та за допомогою матеріалів мас-медіа. Можливість реалізації поставлених завдань відкрилася завдяки розкриттю культурних феноменів, пов'язаних з медійним характером, як складником сучасної культури, а також використанню засобів мас-медіа у якості навчальних засобів під час лекційних, практичних та семінарських занять.

Література:

1. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів / У. Еко ; пер. з англійської мови Мар'яни Гірняк. – Львів : Літопис, 2004. – 384 с.
2. Лосев А. Ф. Аксиоматика знаковой теории языка / А. Ф. Лосев // Знак. Символ. Миф. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 28–64.
3. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров // Ю. М. Лотман // Семиосфера. – С.-Петербург : «Искусство-СПБ», 2000. – С. 150–392.
4. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: Внешнее расширение человека / Пер. с англ. В Николаева ; Закл. ст. М. Вавилова. – 3-е изд. – М. : Кучково поле, 2011. – 464 с.

Hurinenko I. J., Ph.D.

TECHNOLOGY TRAINING OF CADETS UNIVERSITIES MOE TO UKRAINE PUBLIC AWARENESS

Elective course «Media culture and mass explanatory work» created and improvement in establishments of higher education of the Ministry of Emergencies of Ukraine is described at the article.

Keywords: professional training, mass-media, media competence, mass explanatory work.

Дяков С. І., кандидат педагогічних наук, заступник начальника кафедри інженерної техніки Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів)

ЗАХОДИ МІЖНАРОДНОГО ВІЙСЬКОВОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ЯК ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проведено аналіз впливу заходів міжнародного військового співробітництва України на професійну компетентність викладачів вищих військових навчальних закладів та запропоновано розглядати основні напрями цього виду співробітництва як перспективні форми індивідуального практичного навчання науково-педагогічних працівників з метою підвищення рівня їх професійної компетентності в умовах змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку Збройних Сил України.

Ключові слова: професійна компетентність, міжнародне військово-співробітництво, науково-педагогічні працівники.

В статті проведено аналіз впливу заходів міжнародного військового співробітництва України на професійну компетентність викладачів вищих військових навчальних закладів та запропоновано розглядати основні напрями цього виду співробітництва як перспективні форми індивідуального практичного навчання науково-педагогічних працівників з метою підвищення рівня їх професійної компетентності в умовах змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку Збройних Сил України.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, международное военное сотрудничество, научно-педагогические сотрудники.

Реформування та розвиток Збройних Сил України залежать від виконання ключових завдань як загальнодержавного масштабу, так і специфічних, пов'язаних із життєдіяльністю війська. Одним із таких масштабних завдань є проведення конструктивної, послідовної та виваженої зовнішньої політики, спрямованої на забезпечення національних інтересів і безпеки України шляхом підтримання взаємовигідного співробітництва з членами міжнародного співтовариства за загально визнаними принципами та нормами міжнародного права [1].

На наш погляд, в умовах сьогодення військово-співробітництво є напрямом міжнародного співробітництва і спрямоване на розвиток Збройних Сил України, практичну підготовку військ (сил), досягнення спроможності виконувати спільні завдання зі збройними силами інших держав, реалізацію відповідних міжнародних договорів та програм.

У свою чергу входження України в Болонський процес, глобальна інформатизація суспільства вимагає радикальної модернізації системи вищої військової освіти. Відома формула "Освіта на все життя" замінюється новою – "Освіта крізь усе життя". Суспільство довіряє науково-педагогічному працівнику формування майбутнього нації, тому викладач, особливо військовий, сам повинен бути професіоналом, користуватись всебічною повагою та авторитетом.

Проте уже сьогодні виникають певні протиріччя між вимогами суспільства, його науково-технічним потенціалом та якістю педагогічної діяльності викладачів. Закономірно, що виникає нагальна необхідність суттєвого переосмислення системи роботи військових викладачів відповідно до вимог сьогодення, з урахуванням досвіду набутого у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) провідних країн світу.

Опитування досвідчених викладачів Академії сухопутних військ показує, що цього можливо досягти шляхом поглиблення міжнародного військового співробітництва, обміну досвідом науково-педагогічних працівників, впровадження у вітчизняну військову освіту найсучасніших технологій та інтерактивних методик навчання, що, на нашу думку, забезпечить високий рівень креативності, мобільності й професійної компетентності науково-педагогічного складу ВВНЗ України.

З цією метою, у статті проведено аналіз впливу заходів міжнародного військового співробітництва України на професійну компетентність викладачів ВВНЗ та визначено основні напрями цього виду співробітництва як форми індивідуального практичного навчання військових викладачів у майбутньому.

Аналіз досліджень пов'язаних з моделюванням, формуванням та підвищенням рівня професійної компетентності науково-педагогічних

працівників показує, що останнім часом цим питанням активно займаються як вітчизняні (В. Н. Введенський, В. В. Олійник, Л. І. Даниленко, Н. Н. Мурована), так і зарубіжні (І. Зимня, Н. П. Меньшикова) вчені [2-6].

Праці цих науковців мають не лише теоретичне, але й практичне значення для вирішення наукових завдань нашого дослідження, однак не торкаються питань пов'язаних впливом заходів міжнародного військового співробітництва на професійну компетентність викладача ВВНЗ.

Тому, сьогодні виникла нагальна необхідність у проведенні аналізу впливу заходів міжнародного військового співробітництва України на рівень професійної компетентності викладачів ВВНЗ та визначення основних напрямів цього виду співробітництва як форм індивідуального практичного навчання науково-педагогічних працівників, обґрунтування та застосування нових педагогічних компонентів у ході їх професійної діяльності в умовах змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку ЗС України.

У сучасній педагогіці існують різні погляди щодо трактування компетентності педагога, на наш погляд найбільш прийнятним є таке трактування: „компетентність (від лат. *competens* – належний, здібний) – 1) міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв'язуваних проблем. На відміну від терміну "кваліфікація", включає, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію”; 2) коло повноважень керуючого органу, посадової особи; питання, у межах яких мають право прийняття рішення”; „компетенція: (від лат. *competentia* – належність по праву) – 1) коло повноважень, прав і обов'язків конкретного державного органу; 2) коло питань, у якому ця посадова особа володіє знаннями, досвідом” [7].

Термінологічний аналіз привів нас до висновку, що поняття “компетенція” є похідним та дещо вужчим порівняно з поняттям “компетентність”. Поняття “компетенція” є соціально закріплений освітній результат, а “компетентність”

розглядається нами як оціночна категорія, що характеризує військового педагога як суб'єкта професійної діяльності, його здатність успішно виконувати свої педагогічні та управлінські повноваження.

Результати анкетування науково-педагогічного складу Академії сухопутних військ показали, що основними складовими професійної компетентності викладача вищого військового навчального закладу прийнято вважати: фундаментальні знання дисципліни з урахуванням сучасних підходів до її вивчення, тенденцій, наукових досліджень, розробок найактуальніших проблем, сучасних методик викладання; володіння методикою викладання навчальної дисципліни, постійний перегляд навчальних планів і програм, пристосування їх до сучасних потреб, вивчення інноваційних технологій навчання, їх застосування на практиці; володіння методологією наукового пошуку; мовна та іншомовна компетенції, які включають уміння довести свої думки стосовно визначеної проблеми не лише рідною, але й іноземною мовою; інформаційно-комп'ютерна компетенція, яка включає вміння, володіння та використання інформаційних джерел та комп'ютерної мережі на рівні користувача, а також навички аналізу, відбору та вмілого використання отриманої інформації; соціологічна компетенція, тобто уміння спілкуватись, знання проблем курсантів, ретельне вивчення їх середовища та системи функціонування ВВНЗ; правова компетенція – знання прав і обов'язків курсантів, регулювання можливих конфліктів у системі викладач-курсант тощо; вміння організувати заняття, планувати і контролювати самостійну та індивідуальну роботу, володіння методами контролю та перевірки виконання навчальних завдань; професійний ріст, постійне підвищення професійної компетентності, що досягається участю в методичних семінарах, наукових конференціях, відвідуванням курсів підвищення кваліфікації, науковим пошуком тощо.

Зазначені вище складові професійної компетентності військового викладача формуються у ході забезпечення науково-педагогічних працівників сукупністю сучасних передових знань, умінь та технологій, методів навчання, матеріально-технічних засобів, організаційних форм навчання, що є невід'ємними компонентами навчально-виховного процесу [8].

А тісні контакти із провідними військовими навчальними закладами світу, лідерами у своїй галузі, дають змогу досягти

і контролювати рівень професійної компетентності військового викладача. Усвідомлюючи всю важливість міжнародного військового співробітництва для розвитку навчального процесу, командування Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного приділяє значну увагу цьому напрямку, головною метою якого є підготовка кваліфікованих військових фахівців міжнародного рівня, офіцерів, здатних забезпечити високий рівень боєздатності української армії та національну безпеку держави.

З цієї метою в Академії з 2006 р. започатковано інтенсивний розвиток заходів міжнародного військового співробітництва. Сьогодні це співробітництво спрямоване на формування та підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічного складу та здійснюється відповідно до постанов Кабінету Міністрів України від 02.10.03 р. за № 1561-12, від 27.11.98 р. за № 1893 зі змінами, внесеними Постановою Кабінету Міністрів України від 19.07.06 р. за № 1000 та наказу Міністра оборони України від 23.08.06 р. за № 502 у наступних формах:

- встановлення та розвиток партнерських відносин із військовими навчальними закладами збройних сил зарубіжних держав (Академія „Вест Поінт” США, Академія „Сен-Сір Коеткідан” Французької Республіки, Вища офіцерська школа сухопутних військ імені генерала Тадеуша Костюшка Республіки Польща, під час таких візитів викладачі обмінюються педагогічним досвідом, знайомляться з історією, структурою ВВНЗ, процесом підготовки офіцерських кадрів, навчально-матеріальною та польовою базою, проводять „круглі столи” тощо;

- проходження науково-педагогічними і науковими працівниками, курсантами Академії навчання та стажування у навчальних закладах (спеціалізованих і мовних курсах) у провідних ВВНЗ світу;

- участь у міжнародних наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, симпозиумах, засіданнях, „круглих столах”, брифінгах, виступах, виставках, презентаціях;

- участь у спільних (багатонаціональних) військових навчаннях (командно-штабних навчаннях, тренуваннях, комп’ютерних навчаннях, тощо);

- впровадження світового досвіду підготовки офіцерських кадрів в сучасних умовах (введення у навчально-виховний

процес програмного забезпечення імітаційного моделювання бойових дій „J-CATS”, „Follow Me” та „Battle Command”);

- співпраця з іноземними представниками щодо впровадження новітніх технологій навчання при підготовці військових спеціалістів (співробітництво з американськими компаніями „CUBIC” і „Alion Science and Technology”);

- залучення іноземних науково-педагогічних працівників до викладацької діяльності й забезпечення їх стажування у вітчизняних ВВНЗ;

- здійснення візитів науково-педагогічних працівників у складі делегацій за кордон з метою обміну педагогічним досвідом;

Ми розглядаємо вищезазначені заходи міжнародного військового співробітництва як основні форми індивідуального практичного навчання науково-педагогічного складу та підвищення рівня його професійної компетентності. Високі результати отримані під час проведення цих заходів підтверджують необхідність реалізації „Індивідуальної програми партнерства між Україною та НАТО”, яка сьогодні є одним із практичних механізмів обміну досвідом між арміями держав-членів Альянсу та країн-партнерів. Завдяки цій програмі ВВНЗ вдалося підвищити рівень співробітництва за напрямками військової освіти та підготовки, управління, зв’язку та інформаційних систем, стандартизації, сумісності і логістики.

Саме тому командування Академії сухопутних військ послідовно реалізує стратегію відносин України з Альянсом у рамках імплементаційної програми Робочого плану Військового комітету Україна-НАТО, відповідно до якого в Академії щорічно проводяться „Дні НАТО” та конференції з метою підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників Академії сухопутних військ з питань військової структури та завдань НАТО на сучасному етапі розвитку, розуміння процесів та стану військового співробітництва Збройних Сил України та НАТО, ініціатив Альянсу, в яких беруть участь Збройні Сили України, а також удосконалення змісту навчальних програм із зазначеної тематики.

Враховуючи досвід набутий в Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, основними формами подальшого підвищення рівня професійної компетентності викладачів вітчизняних ВВНЗ у майбутньому можуть стати наступні

Питання педагогіки

напрями міжнародного військового співробітництва:

- апробація результатів роботи науково-педагогічних працівників у міжнародних конференціях, симпозіумах щодо вирішення проблем у військовій сфері, професійній підготовці військовослужбовців, з їх опублікуванням у наукових збірниках провідних закордонних ВВНЗ;
- започаткування у ВВНЗ спільних міжнародних наукових робіт, наприклад, на базі міжнародного центру миротворчості та безпеки під час міжнародних військових навчань;
- розширення обсягів навчання (зокрема, перепідготовки і підвищення кваліфікації) викладачів у закордонних ВВНЗ, вивчення можливості щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів на курсах відповідних спеціальностей за кордоном з метою впровадження набутого досвіду та компетенції у навчально-виховний процес;

• розширення інформаційного забезпечення заходів міжнародного співробітництва шляхом проведення відеоконференцій, „круглих столів”, семінарів у режимі on-line із зарубіжними ВВНЗ з різноманітної сучасної проблематики підготовки майбутніх офіцерів тощо.

Таким чином, міжнародне військово-співробітництво є важливим напрямом діяльності вітчизняних ВВНЗ, який дозволяє узагальнити кращий передовий досвід підготовки офіцерських кадрів у різних країнах світу та впровадити його в систему вітчизняної вищої військової освіти з метою підвищення рівня професійної компетентності вітчизняних військових викладачів.

Література:

1. Указ Президента України від 01.03.12 р. № 167/2012 “Про затвердження Плану проведення в рамках військового співробітництва багатонаціональних навчань на території України за участю підрозділів Збройних Сил України та їх участі в багатонаціональних навчаннях поза межами України у 2012 році”
2. Введенський В.Н. Моделювання професійної компетентності педагога // Педагогіка. - 2003.— № 10. - С. 51-55.
3. Заніна Л.В., Меньшикова Н.П. Основи педагогічної майстерності / Серія «Підручники, навчальні посібники». - Ростов-на-Дону.: Фенікс, 2003.- 288 с.
4. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Дайджест педагогічних ідей та технологій: Школа–парк.– 2003.–№ 4. – С. 18–23.
5. Олійник В.В., Даниленко Л.І. Професійне зростання педагогічних працівників: організаційно - педагогічний аспект // Методист. - 2003. - № 3.- С. 2-5.
6. Мурована Н.Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності : Методичний посібник / Н.Н. Мурована.—Севастополь : Рибзст, 2006. – 24 с.
7. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід
8. Біжан І. В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі / І. В. Біжан [та ін.] : підручник. – Харків : ХВУ, 2001. – 410 с.

Diakov S. I., candidate of pedagogical sciences

MEASURES OF INTERNATIONAL MILITARY COOPERATION AS FORMS OF INCREASE OF LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

In the article the analysis of researches related is conducted to the design, forming and increase of level of professional competence of scientifically-pedagogical workers of higher soldiery educational establishments. The basic constituents of professional competence of military teacher are specified.

The basic measures of international military cooperation of Ukraine are generalized, that come true on the modern stage of development of the home Armed Forces and their influence is certain on the level of professional competence of teachers of higher soldiery educational establishments. The modern measures of international military cooperation as forms of individual practical studies of scientifically-pedagogical workers are considered.

It is found out, that international military cooperation is important direction of activity of higher soldiery educational establishments, that allows to generalize the best front-rank experience of training of officer personals in the leading countries of the world and inculcate it in the system of home higher military education.

The perspective forms of further increase of level of professional competence of scientifically-pedagogical composition are offered in the conditions of changes that take place on the modern stage of development of the Armed Forces of Ukraine.

Keywords: professional competence, international military cooperation, scientific and pedagogical employees.

Зельницький А. М., кандидат педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник ЦВСД НУОУ (м. Київ)

Капосльоз Г. В., кандидат психологічних наук, СНС провідний науковий співробітник ЦВСД НУОУ (м. Київ)

Пащикова О. О., науковий співробітник ЦВСД НУОУ (м. Київ)

Черних Ю. О., кандидат технічних наук, доцент, начальник НДУ ЦВСД НУОУ (м. Київ)

ВІЙСЬКОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД РЕЗУЛЬТАТІВ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядаються перспективи комплектування офіцерських посад студентами ВНЗ, які проходять підготовку за програмою офіцерів запасу.

Ключові слова: військові навчальні підрозділи, військова підготовка, офіцери запасу, престижність офіцерської служби.

В статье рассматриваются перспективы укомплектования офицерских должностей студентами ВУЗов, которые проходят подготовку по программе офицеров запаса.

Ключевые слова: военно-учебные подразделения, военная подготовка, офицеры запаса, престижность офицерской службы.

На теперішній час у військових інститутах, на факультетах (кафедрах) військової підготовки, кафедрах медицини катастроф та військової медицини вищих навчальних закладів (далі – військові навчальні підрозділи) та у вищих військових навчальних закладах проходять навчання понад 30 тис. студентів ВНЗ за програмою підготовки офіцерів запасу (далі – військова підготовка). До військової підготовки залучаються студенти вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, які навчаються за близько як 500 військово-обліковими спеціальностями.

Військова підготовка здійснюється відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 1 лютого 2012 року №48 “Про затвердження Порядку проведення військової підготовки студентів вищих навчальних закладів за програмою підготовки офіцерів запасу” [1]. Згідно із згаданою Постановою метою проведення військової підготовки є забезпечення Збройних Сил, інших військових формувань, а також правоохоронних органів спеціального призначення та Держспецтрансслужби (далі – Збройні Сили та інші військові формування) необхідною кількістю військовонавчених громадян для виконання військового обов’язку в запасі, проходження військової служби за контрактом або за призовом осіб офіцерського складу, проходження служби у військовому резерві Збройних Сил та інших військових формувань, а також забезпечення реалізації права громадян на рівні

можливості у виборі професії шляхом здобуття додаткових знань, умінь і навичок, необхідних для належного виконання військового обов’язку в запасі у мирний час, обов’язків військової служби у воєнний час та для майбутньої професійної діяльності.

Перспективи комплектування первинних офіцерських посад студентами ВНЗ, які проходять підготовку за програмою офіцерів запасу пов’язані з вирішенням низки проблем щодо готовності студентів підписати контракт на проходження військової служби на офіцерських посадах. Відповіді на запитання, які при цьому виникають, мають дати самі студенти.

Відтак, центром воєнно-стратегічних досліджень (ЦВСД) Національного університету оборони України (НУОУ) за організаційної підтримки Департаменту військової освіти та науки Міністерства оборони України (ДВОН) у жовтні 2012 року здійснено соціологічне опитування [2]. До його проведення залучено фахівців науково-дослідного управління (проблем військової освіти та науки) ЦВСД. В опитуванні взяли участь студенти, які навчаються за програмою офіцерів запасу. Серед опитаних – 90% осіб чоловічої статі і 10% – жіночої. Стосовно вікової категорії, то, здебільшого, це молоді люди віком 19-20 років – 75%. За соціальним походженням це: вихідці з сімей робочих – 35,6%, підприємців – 24,0%, державних службовців – 16,9%, військовослужбовців – 9,6%, інтелігенції – 9,2%. Наведені дані є загальними для всієї генеральної сукупності [3].

Питання педагогіки

При цьому метою опитування було дослідження перспектив служби опитаних студентів на посадах офіцерського складу в Збройних Силах України. Ставилося завдання проаналізувати отримані дані як серед усіх опитаних, так і серед тих, хто планує в подальшому служити у Збройних

Силах України. Перш за все, необхідно було з'ясувати мотивацію студентів [4,5] щодо прийняття ними рішення навчатися за програмою підготовки офіцерів запасу і те, що вплинуло на вибір їхнього рішення. Відповіді на зазначені питання ілюструються на рис. 1 та рис. 2.

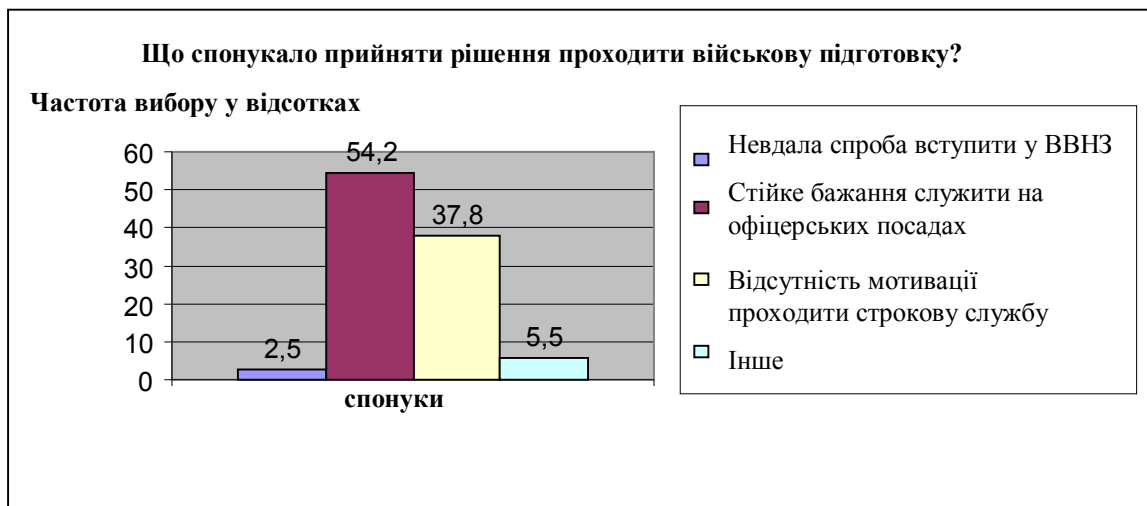


Рис. 1 Мотивація студентів щодо прийняття рішення навчатися за програмою офіцерів запасу.

Як свідчать результати опитування, є дві найбільш вагомні спонуки щодо прийняття студентами рішення проходити військову підготовку:

1. Стійке бажання служити на офіцерських посадах – 54,2%.
2. Відсутність мотивації проходити строкову військову службу – 37,8%.

Серед найбільш пріоритетних чинників, що більшою мірою вплинули на такий їх вибір, є:

1. Престижність офіцерської служби – 38,2%.
2. Вплив батьків – 21,7%.
3. Романтика військової служби – 10,6%.

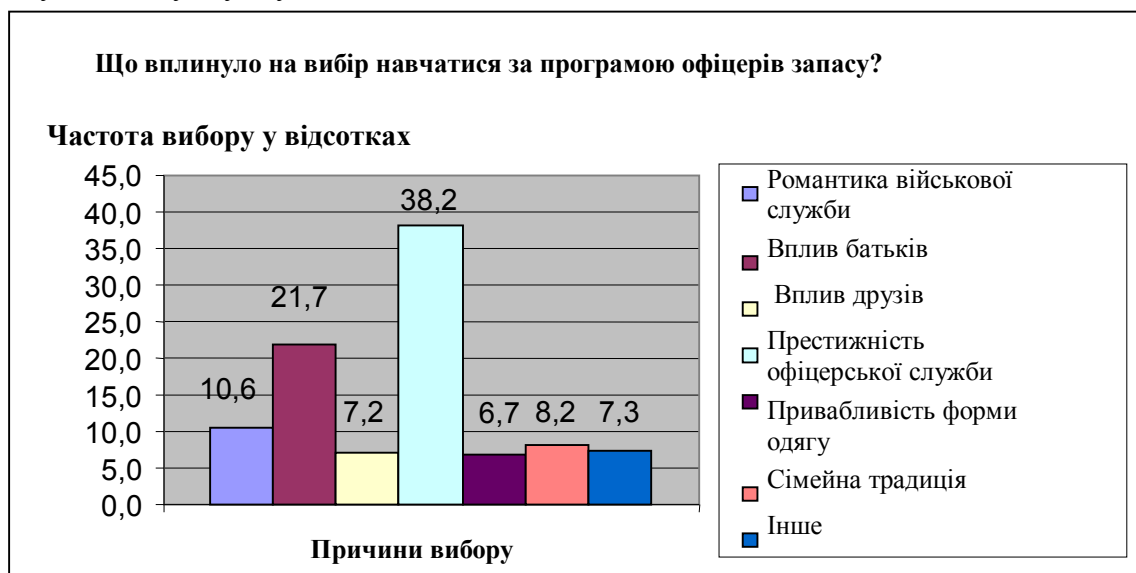


Рис. 2 Чинники, що вплинули на вибір навчатися за програмою офіцерів запасу

Організаторів проведення соціологічного опитування, безумовно, цікавила відповідь на питання: в яких силових структурах (з числа тих студентів, хто бажає пов'язати своє майбутнє з

кар'єрою військового) вони планують служити після завершення навчання?

За результатами опитування розподіл відповідей на це питання набув таких значень (рис.3).



Рис. 3 Силові структури, що більш привабливі для проходження служби

Понад 45% респондентів на момент опитування не збиралися служити або ще не визначилися зі своїм вибором. П'ята частина – найбільший відсоток – (20%) планували служити в Службі безпеки України, майже кожний десятий – в прокуратурі, близько 7% – в Міністерстві внутрішніх справ і лише 5,7% – у Збройних Силах України.

Окрему увагу в дослідженні було приділено респондентам, які планують служити на офіцерських посадах у ЗС

України по завершенню навчання (5,7% опитаних).

Результати опитування студентів, які планують проходити військову службу в Збройних Силах України. Серед цієї категорії респондентів, по відношенню до всіх опитаних, спостерігається більш стійке бажання служити на офіцерських посадах – 81,3% і значно менша мотивація уникнути проходження строкової служби – 12,7% (рис. 4).

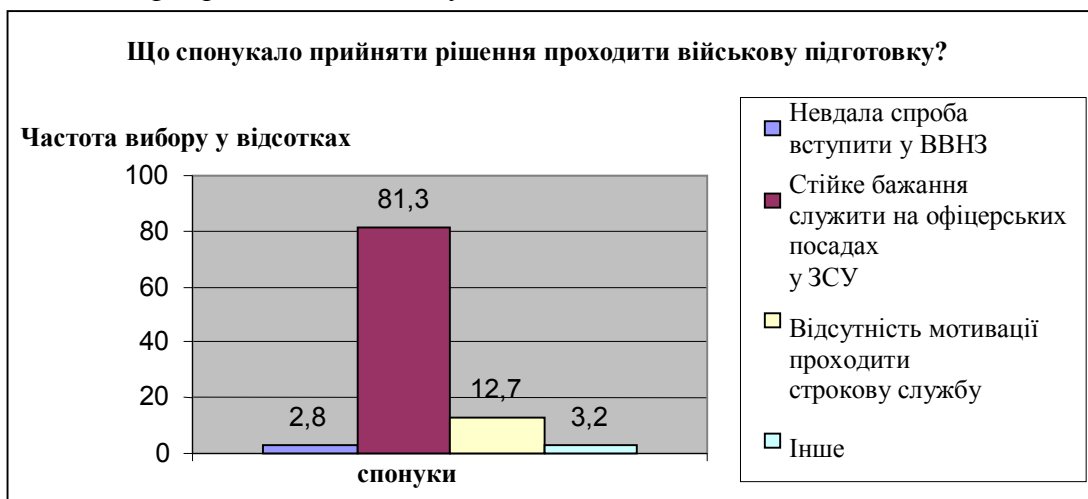


Рис. 4 Чинники, що сприяли прийняттю рішення проходити військову підготовку

У перебігу соціологічного опитування виявлено чинники, що більшою мірою сприятимуть підписанню контракту щодо проходження військової служби на офіцерських посадах у Збройних Силах України (рис. 5).

Більш як 50% опитаних основним таким сприятливим чинником назвали “Службу в ЗС України за спеціальністю, спеціалізацією, що є близькою до отриманої у ВНЗ”.

З числа тих, хто планує служити у

Збройних Силах України на офіцерських посадах, підтвердили свою готовність до проходження військової служби за таких умов:

1) мінімального рівня грошового забезпечення (вказується кумулятивний відсоток):

– готові служити у ЗС України незалежно від рівня грошового забезпечення – 5,1%;

Питання педагогіки

- від 3000 до 3500 грн. – 16,2%;
- від 3500 до 4000 грн. – 36,2%;
- від 4000 до 4500 грн. – 53,9%;
- від 4500 до 5000 грн. – 69%;
- більше 5000 грн. – 96,5%.

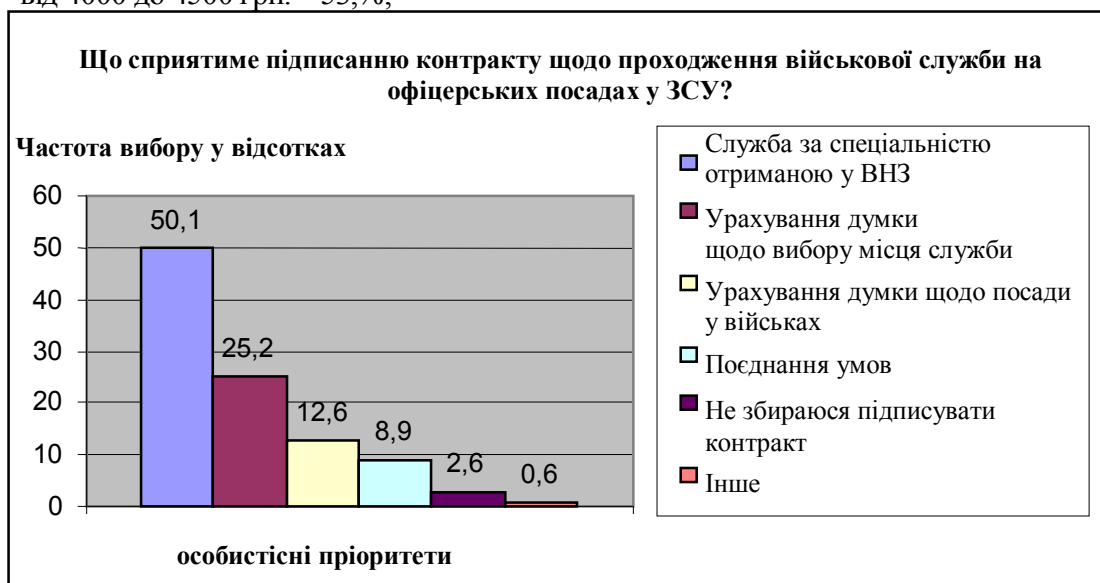


Рис. 5 Чинники, що сприятимуть підписанню контракту щодо проходження військової служби у Збройних Силах України

При цьому, 2,8% опитаних вказали іншу суму мінімального грошового забезпечення, за якою вони готові підписати контракт щодо проходження військової служби у

Збройних Силах України (рис. 6), а 0,6% респондентів при відповіді на дане запитання вказали, що не готові підписувати контракт за будь-яких умов.

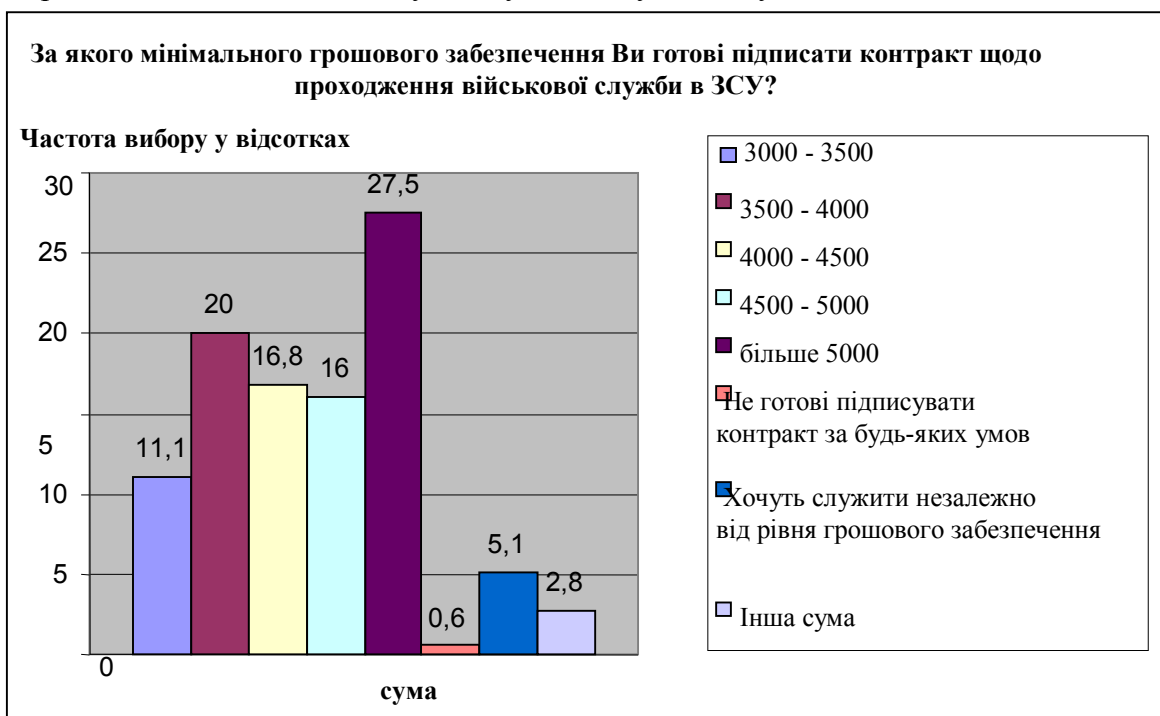


Рис. 6 Мінімальне грошове забезпечення, за умови якого опитані готові проходити військову службу в Збройних Силах України

2) мінімального рівня забезпечення житлом (вказується кумулятивний відсоток):

– готові самостійно вирішити житлові проблеми – 5,9%;

– за надання повної грошової компенсації з боку Міністерства оборони України за піднайом житла – 18%;

– за наявності службового житла – 38,3%;

– за наявності постійного житла – 98,7%.

При цьому, 1,1% опитаних при відповіді на запитання щодо рівня мінімального житлового забезпечення (рис. 7) вказали, що не готові підписувати контракт за будь-яких умов, а 0,2% респондентів вказали інші умови.

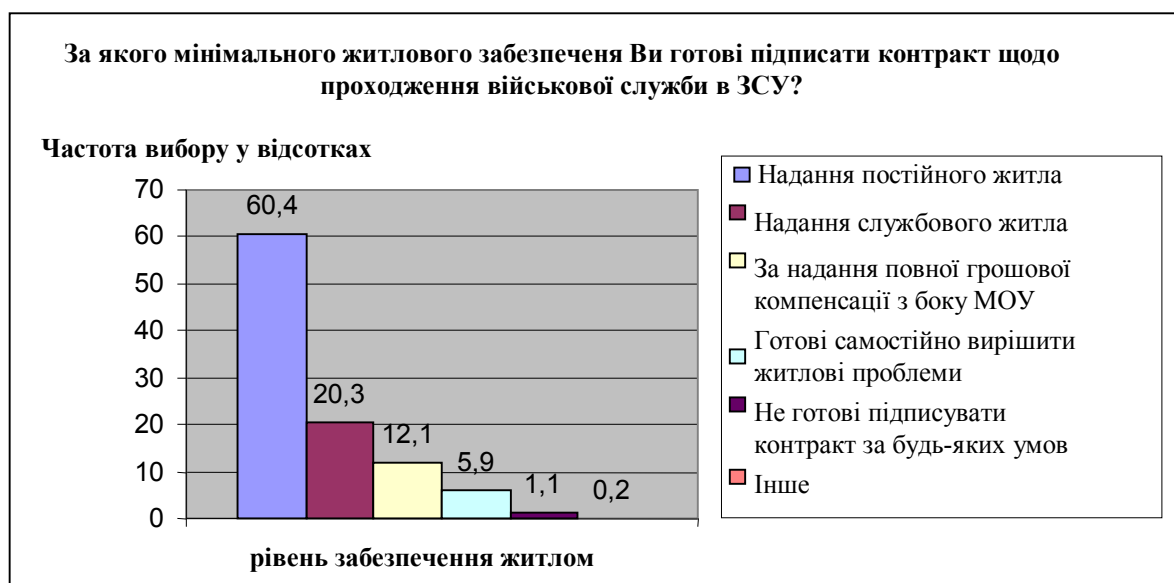


Рис. 7 Мінімальне житлове забезпечення за умови якого опитані готові проходити військову службу в Збройних Силах України

Важливим елементом планування розвитку Збройних Сил України, є прогнозування вірогідної укомплектованості офіцерських посад випускниками ВНЗ, які виявили бажання служити в Збройних Силах України за відповідними військово-обліковими спеціальностями (далі – ВОС).

За результатами проведеного соціологічного опитування виявлено такі тенденції. За багатьма ВОС, що збігаються з цивільними спеціальностями, майбутні офіцери запасу не виявили бажання проходити військову службу. Це стосується, наприклад, більшості фахівців для ППО, інженерних військ, автомобілістів, зв'язківців, продовольчого, речового та фінансового, топогеодезичного забезпечення тощо. Лише 10%-15% з числа тих, хто навчається, виявили бажання проходити військову службу на посадах командирів механізованих, аеромобільних, розвідувальних підрозділів та підрозділів матеріально-технічного забезпечення тощо.

Таким чином, із загального числа студентів 1-го та 2-го років навчання, які проходять військову підготовку у ВНЗ за програмою офіцерів запасу, на цей час виказують бажання служити в Збройних Силах України біля 1700 осіб. Тобто, кожного року первинні посади в Збройних Силах України можуть комплектуватися понад 800 офіцерами запасу з числа студентів, які пройшли повний курс військової підготовки. Вони підтвердили свою готовність до військової служби на

офіцерських посадах у ЗС України при створенні для них певних умов: 69% бажаючих служити підпишуть контракт за наявності грошового забезпечення на рівні 4500-5000 грн.; 38,2% бажаючих проходити військову службу підпишуть контракт за умови наявності службового житла. При цьому, бажають служити за умови грошового забезпечення 3000-3500 грн. лише 16,25% опитаних даної категорії і лише близько 6% опитаних даної категорії готові самостійно вирішувати житлові проблеми за умови вибору спеціальності, посади та місця служби.

Відтак, укомплектування необхідної кількості первинних офіцерських посад у Збройних Силах України випускниками ВНЗ, які пройшли підготовку за програмою офіцерів запасу, за більшістю ВОС є достатньо проблематичним. Це пов'язано, більшою мірою, з тими умовами військової служби і соціального забезпечення, що висувають опитані студенти як необхідні чинники для прийняття ними позитивного рішення. На теперішній час для держави є обтяжливим створення таких умов даній категорії, а отже – і всім іншим офіцерам. У ситуації, що склалася, головні зусилля слід спрямувати, перш за все, на вдосконалення нормативної бази, що визначає особливості функціонування системи військової освіти, як складової загальнодержавної освітньої системи. Необхідно також виробити загальні підходи щодо укрупнення спеціалізацій та спеціальностей підготовки військових

Питання педагогіки

фахівців, відтак – оптимізувати зміст укомплектування їх освіти та мережу ВВНЗ, ВНП ВНЗ, висококваліфікованими офіцерськими діяльність яких має забезпечити поточні і кадрами. перспективні потреби військ (сил) щодо

Література:

1. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку проведення військової підготовки студентів вищих навчальних закладів за програмою підготовки офіцерів запасу” від 1 лютого 2012 року №48.
2. Технология социологического исследования (курс лекций) / Н.В. Панина. – 2-е изд. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2001. – 277 с.
3. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. Уклад.: В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; Під заг. ред. В.І. Воловича. –К.: Укр. Центр духовн. культури, 1998. – 736 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
5. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

Zelnytskiy A., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,

Kaposlyoz G., Candidate of Psychological Sciences,

Pashkova O., Research Scientist

Chernykh Y., Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor

MILITARY PREPARATION OF STUDENTS: ANALYTICAL REVIEW OF THE RESULTS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH

The article is devoted to the analysis of the problems related to the prospects of service in the Military Forces of Ukraine of students of the higher educational establishment, who study on the program of officers of supply in the military educational subdivision. The results of sociological questioning in October – November 2012 are used as basis for analysis. More than 17.000 students of 1-rst and 2-ond years of study on the program of officers of supply are polled. The special attention is done to the analysis of incentive reasons of respondents to service in the Military Forces of Ukraine and terms, which they are ready at to sign a corresponding contract in case of its implementation from the side of state. The demographics are also considered.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОПЕРАТИВНИХ ПІДРОЗДІЛІВ МІЛІЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ

Розглянуто методологічну сутність поняття «педагогічні умови», визначено педагогічні умови щодо організації професійної підготовки майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції у вищих навчальних закладах МВС України.

Ключові слова: педагогічні умови, професійні вміння, майбутній працівник оперативного підрозділу міліції.

Рассмотрено методологическую сущность понятия «педагогические условия», определены педагогические условия по организации профессиональной подготовки работников оперативных подразделений милиции в высших учебных заведениях МВД Украины.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональные умения, будущий работник оперативного подразделения милиции.

Проблема якості освіти завжди перебувала в полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. У затвердженій Указом Президента України «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», міжнародних документах щодо модернізації системи освіти («Болонська декларація» (1999) наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної освіти та конкурентоспроможності майбутніх фахівців [1, с. 80].

Однак на сучасному етапі суспільного розвитку проблема якості підготовки майбутніх фахівців набула нового звучання. Якість освіти сьогодні розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки [2, с. 50]. Нині проблема якості юридичної освіти має важливе ідеологічне, соціальне і економічне значення. Це зумовлено об'єктивними чинниками: по-перше, від якості людських ресурсів залежить ефективність реформ в органах внутрішніх справ, діяльності правоохоронної системи загалом і підвищення рівня всіх сфер громадського життя [3, с. 39].

На сьогодні дослідники говорять про зростання професіоналізації знань (засвоєння знань і формування навичок, характерних для конкретної галузі діяльності) в умовах формування та розвитку інформаційного суспільства в Україні. Це обумовлено цілком очевидними причинами, пов'язаними з розвитком технологій, різноманітністю видів діяльності, що вимагають спеціалізованих знань та вмінь [4, с. 92].

Протягом останніх років у вітчизняній педагогіці з'явилося чимало праць, присвячених проблемі підготовки курсантів ВНЗ МВС України (С. Бойко, В. Кривуша,

Н. Лигун, А. Лопутько, А. Лукашенко, І. Марчук, Т. Остафійчук, В. Павлушенко, С. Полторак, Т. Трегубенко, Г. Штефаніч, С. Яворський). В роботах вчених (В. Дяченко, А. Лігоцький, Н. Полудьонна, І. Радомський, М. Супрун, О. Тогочинський, М. Шерман, Г. Яворська) висвітлені проблемні питання, що пов'язані з професійною підготовкою курсантів ВНЗ МВС України, та практикою, що відбиває відрив професійного навчання від практики оперативно-службової діяльності.

Сьогодні, коли вища освіта активно реалізує положення Болонської декларації і визначені основні пріоритети її розвитку, дискусії стосовно місця і ролі ВНЗ МВС України в системі вищої освіти мають перейти у площину конкретних дій по модернізації їх діяльності.

Метою даної статті є аналіз методологічної сутності поняття «педагогічні умови», визначення педагогічних умов щодо організації професійної підготовки майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції у вищих навчальних закладах МВС України. Одним із завдань нашого дослідження буде обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних умов ефективного формування професійних вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції у вищих навчальних закладах МВС України.

Оскільки потреби МВС України вимагають докорінної перебудови структури навчально-виховного процесу, важливо організувати такі педагогічні умови навчального процесу, щоб ці компоненти взаємодіяли, і процес засвоєння теоретичної інформації відбувався паралельно з практичною діяльністю.

Слід зазначити, що під поняттям

«умова» слід розуміти сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту [5, с. 286] чи взаємну усну або письмову домовленість про що-небудь; угоду договір [6, с. 441].

У педагогічній літературі, «умова» визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [7, с. 36].

Інша група авторів у словнику-довіднику з професійної педагогіки визначають «педагогічні умови» як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [8, с. 243; 9].

Аналіз психолого-педагогічної літературі дозволив виділити наступні аспекти визначення поняття «умови»:

- це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А. Найн);

- як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності (С. Ожегов);

- єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища (Н. Яковлева);

- вираження відносини предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може (І. Фролов);

- ставлення предмета до явищ, що його оточують, і без яких його існування неможливе (Ю. Загородній);

- правила, що забезпечують оптимальну діяльність (С. Борукова);

- категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота);

- як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андреев);

- взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і

відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько);

- сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М. Малькова).

Слід зазначити, що в залежності від способу впливу на освітній процес, педагогічні умови поділяються на зовнішні та внутрішні. Зокрема, В. Жернов визначає, що зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні фактори. Під внутрішніми автор визнає педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань [2, с. 85].

В останні роки намітився значний науковий інтерес до визначення психолого-педагогічних умов організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах МВС України, до умов підготовки курсантів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». На особливість фахової підготовки у ВНЗ МВС України, завжди звертається увага міністра внутрішніх справ України В.Ю. Захарченка. Адже наявність фундаментальних і спеціальних знань у поєднанні з ґрунтовною практичною підготовкою ставить майбутнього офіцера МВС України на особливий суспільний щабель, відводячи йому роль практичного реалізатора досягнень сучасної науки, техніки і технологій в усіх сферах оперативно-службової діяльності. При цьому слід враховувати, що підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр має адресне призначення і найбільш точно відповідає реальним потребам держави.

Так, професійна підготовка майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції буде більш продуктивною, якщо враховувати ті педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців, які цілком дозволять готувати високо кваліфікованих правоохоронців, здатних працювати в комп'ютерних мережах; володіють навичками електронного документообігу; вміють самостійно мислити, вільно оперувати юридичними поняттями; аналізувати кримінологічну ситуацію, прогнозувати її розвиток; приймати ефективні рішення, що відповідають

реальній ситуації, обґрунтовувати їх; вільно володіють комп'ютерною й офісною технікою та ін. Можна виділити наступні педагогічні умови, а саме:

- організація педагогічного процесу, спрямованого на формування та розвиток професійної готовності майбутнього працівника оперативних підрозділів міліції;
- застосування особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції, створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин;
- ліквідація дублювання змісту юридичної освіти шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків між школою та ВНЗ;
- використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій.

Досліджуючи процес формування професійної мобільності майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції, ми також визначаємо педагогічну умову як обставину, яка впливає на розвиток професійних та особистісних якостей курсантів ВНЗ МВС України і врахування якої необхідно для ефективного формування професійної мобільності майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції у процесі навчання, а тому слід враховувати наступні педагогічні умови:

- створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність при особистісно-орієнтованому навчанні;
- використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції;
- застосування сучасних інформаційних технологій для навчання студентів засобом розв'язання оперативно-службових завдань.

Досліджуючи процес формування професійної спрямованості курсантів ВНЗ МВС України на початковому етапі навчання, ми пропонуємо виділяти наступні педагогічні умови:

- забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних юридичних дисциплін зі змістом оперативно-розшукової діяльності при набутті курсантами знань, вмінь та навичок вирішення оперативно-службових завдань;
- надання спрямованості фундаментальної юридичної освіти на формування в курсантів ВНЗ МВС України мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями;

- наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності оперативного працівника міліції.

Крім того, основними педагогічними умовами успішної діяльності ВНЗ МВС України щодо підготовки майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції є: науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, впровадження у навчальний процес новітніх технологій; організація самостійної роботи курсантів; активізація науково-дослідної діяльності науково-педагогічних працівників і курсантів; здійснення диференціації навчального процесу з метою забезпечення особистісно-орієнтованого підходу.

Професійна освіта має забезпечувати наступні організаційно-педагогічні умови професійного навчання майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції:

- бути невід'ємною складовою початкової освіти кожного у формі залучення до вирішення оперативно-службових завдань;
- її можна обрати вільно та усвідомлено як засіб, за допомогою якого розвиваються таланти, інтереси і майстерність, що дають змогу працювати в оперативному підрозділі міліції;
- відкривати доступ до інших форм і галузей освіти на всіх її рівнях завдяки ґрунтовній загальній підготовці і в результаті інтеграції – забезпечувати загальну освіту на всіх рівнях спеціалізації;
- давати змогу переходити з однієї професійної освіти в іншу;
- бути доступною всім і для всіх відповідних видів спеціалізації в межах і за межами формальних систем освіти і у поєднанні або паралельно з підготовкою, щоб забезпечити поступ з погляду освіти, професії і праці в тому мінімальному віці, у якому відповідно до діючої у певній країні системи освіти загальна початкова освіта вже має бути завершена.

Отже, можна зробити висновок, що в контексті нашого дослідження реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції; вдосконалення практичного навчання; визначення форм і методів процесу формування професійних вмінь курсантів ВНЗ МВС України в процесі фахової підготовки в реальних умовах навчального закладу.

Питання педагогіки

Таким чином, під педагогічними умовами фахової підготовки курсантів ВНЗ МВС України можна розуміти сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів навчально-виховного процесу (а саме професійної практичної підготовки), від реалізації яких залежить рівень сформованості професійних вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів МВС України.

За гіпотезою нашого дослідження формування професійних вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів МВС України буде ефективним, якщо врахувати певні педагогічні умови:

- організація педагогічного процесу, спрямованого на формування професійних вмінь майбутнього працівника оперативного підрозділу міліції;
- професійні вміння формуються поетапно;
- форми і методи практичного навчання сприяють формуванню професійних вмінь;
- визначено основні професійні вимоги до курсантів – майбутніх працівників оперативних підрозділів МВС України;
- зміст практичного навчання, дидактичний матеріал для формування професійних вмінь відповідають професійним вимогам, що висуваються до працівників оперативних підрозділів міліції;
- використання імітаційних форм навчання із застосуванням інформаційних технологій.

З досвіду організації фахової підготовки курсантів факультету підготовки кадрів для підрозділів боротьби з незаконним обігу наркотиків Національної академії внутрішніх

справ з метою удосконалення практичної підготовки також до уваги приймаються наступні умови:

- рівень матеріально-технічного та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу;
- створення системи безперервної освіти, оптимальної доцільності й ефективності в комплексі «академія – оперативний підрозділ міліції»;
- особливості кадрового забезпечення, що включають вимоги до науково-педагогічних працівників, до організації методичної роботи в сучасному ВНЗ МВС України.

На підставі теоретичного дослідження проблеми було здійснено експериментальну роботу з метою перевірки ефективності формування професійних вмінь курсантів ВНЗ МВС України в процесі фахової підготовки.

Результати дослідження, проведеного нами на базі факультету підготовки кадрів для підрозділів боротьби з незаконним обігу наркотиків Національної академії внутрішніх справ, підтвердили ефективність впроваджених педагогічних умов організації фахової підготовки щодо формування професійних вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції.

Проаналізуємо лише один, але вагомий, на наш погляд, показник ефективності – рівень працевлаштування випускників факультету підготовки кадрів для підрозділів боротьби з незаконним обігу наркотиків Національної академії внутрішніх справ. Зведені дані щодо працевлаштування курсантів подані в таблиці 1.

Таблиця 1.

Працевлаштування курсантів факультету підготовки кадрів для підрозділів боротьби з незаконним обігу наркотиків Національної академії внутрішніх справ

Рік випуску	Загальна кількість працевлаштованих (%)	Кількість працевлаштованих за фахом (%)	Продовжують навчання (в т.ч. заочної форми) (%)	Не працевлаштовано (%)
2008	88,6	73,2	15,3	11,4
2009	89,3	75,6	18,5	10,7
2010	91,2	79,2	19,6	8,8
2011	81,4	71,6	14,8	18,6
2012	83,2	78,4	17,5	16,8

З даних таблиці бачимо, що застосовані у факультеті педагогічні умови формування професійних вмінь курсантів в процесі фахової підготовки сприяють можливості працевлаштування випускників на ринку праці регіону. Інші курсанти, які не працевлаштовані у зв'язку із не закінченням навчання, а також відмовою за власним

бажанням проходити подальшу службу в міліції. Загалом аналіз таблиці підтверджує ефективність впроваджених педагогічних умов організації фахової підготовки щодо формування професійних вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів міліції.

Отже, рівень розвитку будь-якої країни залежить від якісної підготовки фахівців у

Питання педагогіки

сфері правоохоронної діяльності, від належних матеріально-технічних, педагогічних умов навчально-виховного процесу, що мають бути створені навчальними закладами. Лише та держава, в якій створена і ефективно діє сучасна система відомчої освіти, зможе бути успішною і конкурентоздатною в процесі оперативно-розшукової діяльності.

Література:

1. Жукович-Дородних Н.М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації / Н.М. Жукович-Дородних // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – №3. – С. 80–85.
2. Жернов В.И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : [Монография] / В.И. Жернов. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.
3. Полудьонна Н.С. Якість юридичної освіти: аналіз поглядів та досвід / Н.С. Полудьонна // Кадровий вісник. – 2012. – № 1. – С. 39–48.
4. Грищук В.Л., Шапка А.В. Розвиток професійної освіти майбутніх фахівців-юристів в умовах безперервного навчання / В.Л. Грищук, А.В. Шапка // Проблеми гуманізації навчання у вищому закладі освіти: матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, (Ірпінь, 29-30 березня 2012 р.): в 4 ч. Ч. 2 / секції 3,4. – Ірпінь: Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. – С. 91-98.
5. Философская энциклопедия : В 5 т. / [науч. ред. Ф. В. Константинов]. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 5. - 1964. – 740 с.
6. Словник української мови в 11 томах [Електронний ресурс]. – Т. 10. – 1979. — Режим доступу :<http://sum.in.ua/s/umova>.
7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
9. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа - вищий заклад освіти»: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / В.Д. Стасюк. – Одеса, 2003.

Zendyk S. V., competitor

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SKILLS FUTURE EMPLOYEES SURGICAL POLICE DIVISION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

The methodological essence of the concept of «pedagogical terms» pedagogical conditions for the organization of training future employees operational police units in the higher educational establishments of Ukraine.

Keywords: pedagogical conditions, professional skills, employee future operational police unit.

*Иценко Т. В., кандидат історичних наук,
старший науковий співробітник, доцент
кафедри спеціальної підготовки ІКВС (м. Київ)
Дука О. А., старший науковий співробітник
науково-дослідного центру ІКВС (м. Київ)*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВОЇ ШКОЛІ

В статті автор аналізує проблему впорядкування та структуру основних теоретико-методологічних положень педагогічної діагностики з точки зору їх практичного використання в системі вищої військової освіти і підвищення рівня педагогічної культури офіцерів Збройних Сил України.

В статті автор аналізує проблему упорядочення і структуризації основних теоретико-методологічних положень педагогічної діагностики з точки зору їх практичного використання в системі вищого військового образования и повышения уровня педагогической культуры офицеров Вооружённых Сил Украины

На фоні зростаючої пропозиції на освітньому ринку значної кількості педагогічних інновацій, технологій, авторських методик та активних методів навчання і виховання залишаються поза увагою питання удосконалення і розроблення інструментарію об'єктивних методів вимірювання та оцінювання якості та ефективності освітніх систем, а також педагогічних процесів та явищ на «виході» (*outcome education*). Тому серед пріоритетів Болонського процесу найважливіше місце посідає саме контроль якості освіти. Нині питання оцінювання та вимірювання вихідних результатів освітнього процесу є предметом широких дискусій на глобальному рівні. Ця проблема привертала і привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (В. Аванесова, Ю. Баумерт, В. Беспалька, О. Безносюка, Т. Боля, Ф. Вайнерта, Г. Грундера, Д. Ельконіна, І. Іванюка, Г. Ковальову, О. Локшина, Є. Михайличева, М. Нецадима, Р. Пеека, І. Прокопенка, І. Хорєва, В. Ягупова та ін).

Аналіз досліджень з оцінки рівня розвитку особистості свідчить про те, що науковці надають переважного значення проблемі всебічного формування слухачів та спрямовують зусилля на розроблення об'єктивних критеріїв оцінювання їх особистісних досягнень.

Однак, в основному дослідження і розробки в галузі освіти проводяться розрізнено і вони не об'єднані глобальною метою формування всебічно розвиненої особистості. Крім того, не вирішена проблема щодо приведення розрізненого інструментарію до порівняльного вигляду, забезпечуючи при цьому наскрізний, неперервний розвиток єдиних цілей на всіх ступенях освіти.

Не завжди наразі діагностика є

обов'язковим компонентом педагогічного процесу, проте розробки фахівців підтверджують, що вона здатна розширити діапазон впливу на особистість слухача та забезпечити ефективність виховної та освітньої роботи, особливо на сучасному етапі оптимізації національної системи вищої військової школи.

Сьогодні слід визнати, що вища військова школа як складовий компонент системи вищої освіти в Україні останнім часом гостро відчуває протиріччя між рівнем розробки теоретико-методологічного апарату і прикладним інструментарієм педагогічної діагностики, між існуючим передовим і новаторським педагогічним досвідом педагогічного діагностування та сучасними організаційними формами і методами її проведення у системі підготовки військових фахівців усіх рівнів. Така диспропорція призводить часто до неправильного розуміння перебігу педагогічних процесів, ситуацій, і, як наслідок, неадекватних управлінських рішень з боку як самого військового педагога, так і посадових осіб управлінського апарату навчального закладу.

На жаль, слід зазначити факт відсутності у вітчизняній вищій військовій школі (далі ВВШ) єдиного підходу щодо теоретико-методологічних основ та прикладних функцій педагогічної діагностики, що є незаперечною проблемою у військовій педагогіці.

Отже, мета статті полягає в узагальненні основних концептуальних положень, категорій і методів педагогічної діагностики, чіткому розмежуванні її основних та допоміжних напрямів; в уточненні теоретичних і емпіричних процедур діагностичної діяльності науково-

педагогічного працівника ВВШ, що, на думку автора, суттєво допоможе йому підвищити рівень своєї педагогічної культури.

Саме поняття “педагогічна діагностика” вперше було запропоновано відомим німецьким педагогом *К.Інгенкампом* у 1968 році у межах одного наукового проекту і використано його колегою *І.Хартманом* у назві своєї доповіді. Діагностування (від “*dia*” – „прозорий” та “*gnosis*” – “знання”) у буквальному перекладі означає прояснення, розпізнання.

Сьогодні існує багато протиріч щодо розуміння місця педагогічної діагностики в навчально-виховному процесі. Часто педагогічну діагностику розуміють як контроль або як складову контролю (перевірки). На думку автора, слід розрізнати педагогічну діагностику у *вузькому* і *широкому розумінні*. У першому випадку *предметом* педагогічної діагностики є вимір (оцінка) властивостей особистості, яка включена в освітній процес [1, с.41]. По аналогії з основними функціями освітнього процесу виокремлюють такі основні сфери педагогічної діагностики: виховання, освіта і навчання.

У сфері *виховання* – це з’ясування і вимір складників структури життєвих установок особистості, міра оволодіння особистістю культурним потенціалом людства.

У сфері *освіти* – виявлення міри розвитку особистості і оволодіння системою узагальнених знань про себе, навколишній світ і способи діяльності.

У сфері *навчання* – виявлення рівня володіння переважно конкретними (професійними) знаннями.

У *широкому розумінні* педагогічна діагностика – це встановлення та вивчення ознак, що характеризують стан різних елементів педагогічної системи та умов її реалізації (на всіх її рівнях) з метою прогнозування, попередження і корекції порушень нормальних тенденцій її функціонування й розвитку з урахуванням “фонової” (соціально-педагогічної) ситуації. Але у такому випадку постає проблема розширення об’єкта педагогічної діагностики, що призводить до ототожнення останньої з педагогічною експертизою, атестацією або акредитацією, які в свою чергу мають власний предмет дослідження і практичну діяльність, але в той же час спираються (або повинні спиратися) на науково-педагогічну діагностику. У той же

час, як зазначав *І. Підласий*, “діагностування перебуває у нерозривному зв’язку з прогнозуванням та проектуванням, які логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури” [2, с. 10]. У педагогічній практиці інколи буває важко провести розмежування між педагогічною діагностикою і науковим дослідженням. Організаційні форми і методичний інструментарій обох процесів майже однакові.

Системний аналіз педагогічної діагностики дає можливість розкрити і легше зрозуміти її функції, зміст, завдання, теоретико-методологічний і процесуальний апарат, а також міжпредметні зв’язки.

Система педагогічного діагностування у загальному вигляді може бути такою (див. схему 1). Будучи підсистемою загальної педагогічної системи, система діагностики має свої певні особливості, що визначаються її системо-утворюючим компонентом – метою (завданням). Проводячи аналогію із педагогічною системою *В. Беспалька*, об’єкти такої системи утворюють собою два підсистемних компоненти: діагностичне завдання і діагностичну технологію. Перше включає об’єкт, яким залежно від мети може бути навчально-виховний процес (з’ясування всіх обставин його протікання, вимір ефективності), або слухача (курсанта), навчальну групу (навчальний підрозділ), науково-педагогічного працівника (його дидактичні характеристики, виховні, професійні та особистісні якості).

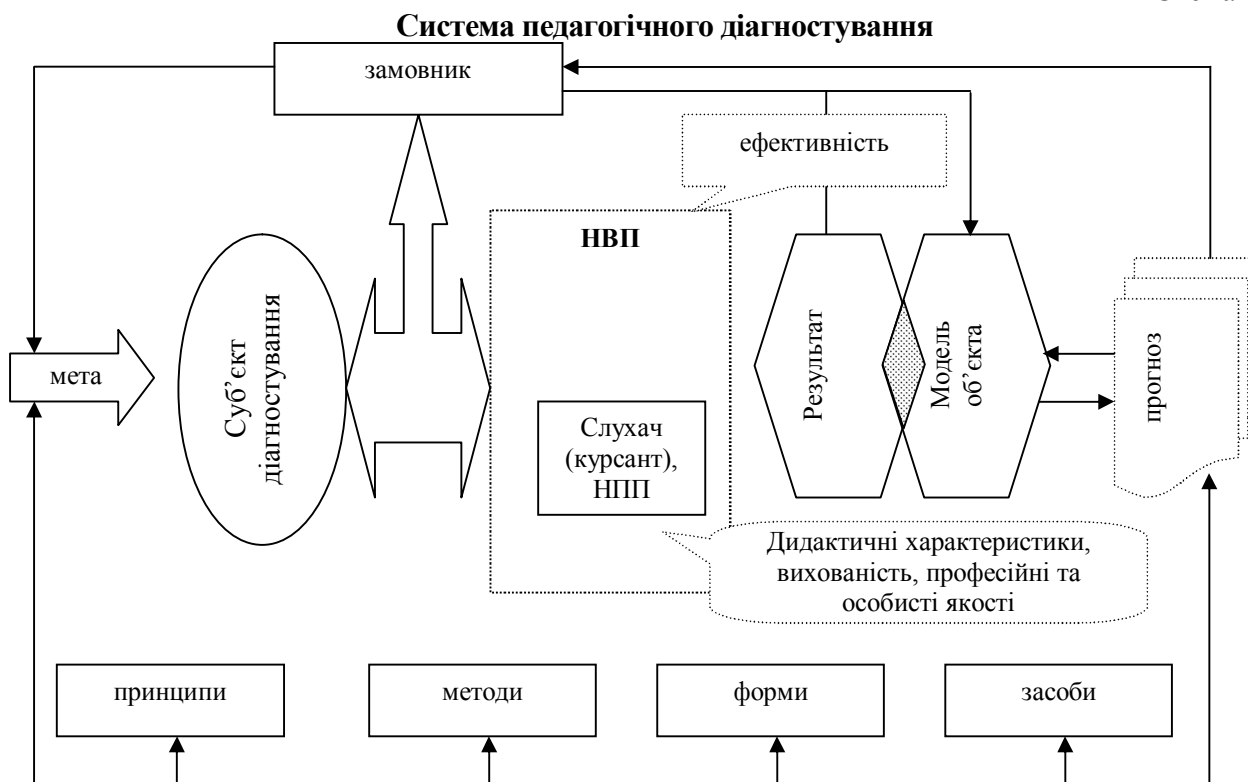
Діагностична технологія включає в себе суб’єкт – діагноста (спеціально призначену замовником групу діагностів), зміст діагностування – процесуальні компоненти (форми, методи, засоби діагностування) і кінцевий результат, який після зіставлення із моделлю (еталоном) і з’ясування всіх розбіжностей (відхилень) дає підґрунтя для розроблення педагогічного діагнозу, а потім прогнозу розвитку того чи іншого педагогічного явища (події). Педагогічний діагноз і прогноз дає підстави замовнику зробити правильне і ефективне управлінське рішення.

Отже, педагогічна діагностика досліджує навчальний процес, в ході якого вивчаються передумови, умови і результати з метою оптимізації чи обґрунтування значення його результатів для всієї системи вищої освіти, тобто з’ясовуються, *по-перше*, рівень опанування знань тими, хто навчається, *по-друге*, формування практичних навичок, вмінь слухачів

(курсантів) та їх міцність, *по-третє*, рівень їх загального розвитку і вихованості, *по-четверте*, опрацювання і аналіз отриманих результатів, *по-п'яте*, здійснюються певні висновки про якість і ефективність роботи конкретних науково-педагогічних працівників і всієї дидактичної системи, *по-шосте*, оцінюється дієвість навчально-методичного і організаційного забезпечення навчального процесу ВВНЗ, якість навчально-методичних посібників,

рекомендацій та інших дидактичних засобів і, *по-сьоме*, визначаються певні прогалини у навчанні та шляхи їх усунення. Похідними від терміна “педагогічна діагностика” стали терміни “педагогічний діагноз”, “педагогічний прогноз”, “діагностичне обстеження” (“діагностування”), “діагностична діяльність педагога”. Слід розмежовувати діагностику від дидактичного контролю, перевірки або оцінки.

Схема 1



ЗВОРОТНІЗВ'ЯЗКИ

На відміну від діагностики контроль як дидактичне поняття являє собою усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій слухачів (курсантів) з метою з'ясування рівня опанування ними програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками і вміннями та формування у них певних особистісних загальнолюдських та військово-професійних якостей. Контроль включає оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки. Таким чином, контроль, перевірка та оцінка є складовими процедурними компонентами педагогічної діагностики.

Отже, педагогічна діагностика – це сукупність функціонально і структурно взаємопов'язаних елементів (компонентів) процесу педагогічного діагностування, що включає типи, правила, вимоги, етапи і види

діагностики, комплекси методик і процедур, а також діагностичні операції (дії, кроки) діагноста, які входять до самих процедур. Педагогічна діагностика виступає як процес встановлення та вивчення ознак, які характеризують стан різних елементів педагогічної системи і умов її функціонування. Це необхідно для прогнозування можливих тенденцій розвитку відхилень, попередження завдяки заходам педагогічної корекції небажаних тенденцій і стимулювання позитивних елементів розвитку об'єкта педагогічної діагностики (особистості, навчальної групи, педагогічних явищ, процесів) та ефективно розв'язання педагогічних ситуацій.

Педагогічна діагностика проводиться з позиції предмета педагогіки як науки і ставить за мету створення педагогічного діагнозу й педагогічних корегувальних заходів і виступає при цьому як відносно

самостійна галузь педагогічного знання, відображаючи теорію і практику педагогічного діагностування і виконуючи у структурі педагогіки роль сервісної дисципліни. Вона подібна за своїм науковим статусом до педагогічної прогностики педагогічної етики.

Отже, логічно буде сформулювати основні функції педагогічної діагностики:

з'ясування стану об'єкта діагностики і встановлення відхилень від норм;

інтегративна (об'єднання у цілісну картину розвитку об'єкта раніше відомих і отриманих діагностичних даних);

прогностична (відпрацювання прогнозів вірогідних тенденцій розвитку об'єкта та відповідних корегувальних заходів).

Основними *напрямами* у педагогічній діагностиці є: діагностика вихованості, дидактична діагностика, управлінська діагностика (організаційно-методична), соціально-педагогічна діагностика, соціально-психологічно-педагогічна діагностика, педагогічна психодіагностика, валеопедагогічна.

Особливої уваги заслуговують “наскрізні” напрями педагогічної діагностики:

комплексна педагогічна діагностика охоплює одночасно комплекс різних об'єктів і явищ діагностування, кожний з яких має свою специфіку, але об'єднаних з іншими загальними завданнями діагностики;

комп'ютерна – реалізується за допомогою ПЕОМ, переважно у діалоговому режимі (той, кого обстежують, – ПЕОМ) при індивідуальних або групових обстеженнях. Вона передбачає як збір, так і обробку інформації, формулювання діагностичного резюме (типові варіанти) за допомогою комп'ютера і у значній мірі обмежує вплив особистісних особливостей діагноста на того, кого обстежують;

психологічно-педагогічна діагностика – сукупність таких напрямів педагогічної діагностики, як педагогічна психодіагностика, діагностика навчання, діагностика вихованості, соціально-психологічно-педагогічна діагностика. Термін “психологічно-педагогічна діагностика” у практиці некоректно вживається замість термінів “педагогічна діагностика” і “психодіагностика” без врахування домінуючої спрямованості діагностики на вирішенні педагогічних або психологічних завдань;

селективна діагностика – діагностика відбору тих, кого обстежують, які

відрізняються будь-якими високими або низькими показниками, з метою відбору для навчання в групах з вищим чи навпаки, нижчим рівнями вимог (порівняно з основною масою тих, хто навчається) або в іншому типі навчальних закладів, на другому ступені освіти. Здійснюється також для вирішення спеціальних завдань, у тому числі завдань профвідбору;

системна діагностика – діагностика, що виявляє не окремі прояви (компоненти об'єкта (явища), що діагностується, а його стан як певної системи (системи особистості, системи діяльності, системи взаємовідносин, факторів);

функціональна діагностика – діагностика окремих функцій, проявів, показників об'єкта (особистості, навчальної групи, педагогічних явищ і стосунків). Термін більше вживається у психодіагностиці. Близький до вживання термін симптоматична діагностика;

цілісна діагностика орієнтована на цілісне вивчення об'єкта як певної системи для вияву особливостей його функціонування і тенденцій розвитку (на відміну від часткової діагностики), яка має багатоцільовий, стадійний характер;

часткова (конкретна) діагностика – оперативна діагностика, яка орієнтована на виявлення окремих аспектів, проявів будь-яких особливостей об'єкта, що діагностується, і має, як правило, короткотерміновий характер.

Діагностична діяльність військового педагога, як складова його професійної діяльності, має свою специфіку, що проявляється в різних її аспектах. Напрями педагогічної діагностики мають ряд загальних рис, що пов'язані як із методологією підходу до вивчення і аналізу специфічних педагогічних явищ, так і з основами оціночної і корегувальної діяльності у будь-якій реальній педагогічній ситуації. Отже, постає проблема виявлення і формулювання *принципів педагогічної діагностики*.

Принцип наукової обґрунтованості теорії і практики діагностики, у першу чергу, передбачає врахування сучасних досягнень методології психологічно-педагогічних наук у процесі діагностики, при інтерпретації результатів, під час відпрацювання діагнозу, прогнозу і педагогічних рішень корегувального характеру [3, с. 55].

Цілеспрямованість педагогічної діагностики є першопричиною

педагогічного процесу, самопізнання і саморегуляції педагогічної системи, потреби розвитку і функціонування системи, а також її конкретизацією у необхідності педагога вирішити певні завдання.

Принцип доступності діагностичних методик і процедур потребує застосування різноманітних необхідних форм наочності при їх використанні, доступності тим, кого досліджують і хто досліджує (педагогам, психологам, керівникам), природність умов діагностування і мотивації зацікавленості тих, кого досліджують.

Принцип комплексності проявляється у комплексній організації діагностики у педагогічних колективах, орієнтації методик на комплекси взаємопов'язаних і взаємоконтролюючих методик, а також у включенні діагностування у структуру цілісного навчально-виховного процесу і має перевагу у використанні синтетичних методик.

Системність і конкретність педагогічної діагностики визначається включенням її у цілісну систему навчально-виховного процесу ВВНЗ (у тому числі і методичну роботу науково-педагогічних працівників). Система завдань навчально-виховної роботи, наприклад, куратора навчальної групи має включати період з початку її формування до систематичних масових діагностичних "зрізів" на важливих етапах навчально-виховного процесу.

Системність педагогічної діагностики передбачає також комплексність у створенні, підборі самих методик, їх взаємозв'язок між собою. Це дозволить контролювати дані, що отримані одними методиками за допомогою інших, взаємодоповнюючи та поглиблюючи уявлення науково-педагогічного працівника про об'єкт, що діагностується.

Системність педагогічної діагностики проявляється також у необхідності побудови системи критеріїв, індикаторів процесів і явищ, що діагностуються як багаторівневі моделі даних явищ чи процесів з позицій системно-структурного і генетичного аналізу. У переліку таких критеріїв і індикаторів слід виокремлювати найбільш значимі, системоутворюючі.

Принцип сполучення констатуючої та корегувальної функцій діагностики відбиває традиційний педагогічний принцип єдності навчання і виховання особистості слухача (курсанта) та її вивчення і потребує також врахування корегувальних можливостей методик, їх орієнтацію на корегування об'єктів і явищ діагностики, мобілізацію корегувальних можливостей методик при

збереженні діагностичного потенціалу (в процесі розроблення підбору методик).

Принцип оптимізації форм і методів діагностики орієнтує на оптимізацію всієї системи цілей діагностики, її критеріїв і показників, процедур обробки, аналізу результатів. Впроваджується він шляхом добору найбільш валідних, ефективних, економічних методик, найбільш раціональних (необхідних і достатніх) програм і процедур обробки і аналізу інформації, її презентації.

Принцип прогностичності діагностики проявляється шляхом включення педагогічних прогнозів у процедуру аналізу результатів діагностування, у розробленні прогнозів існуючих тенденцій, прогнозів оптимального розвитку об'єктів і явищ, що діагностуються, та орієнтації корегувальних впливів на такі прогнози.

Принцип послідовності і наступності діагностики передбачає поетапність побудови системи діагностики, поглиблення (за необхідності) діагностичних етапів у причинно-наслідковому аналізі результатів діагностування, орієнтацію періодичності діагностування на цикли навчально-виховного процесу і критичні моменти розвитку особистості тих, кого досліджують.

Види педагогічної діагностики як особливості організації діагностичних обстежень розрізняються за такими характеристиками:

цільової об'єктно-предметної спрямованості;

суб'єктно-об'єктними стосунками і організації діагностики (зовнішня і самодіагностика);

технічної оснащеності діагностування (апаратна, у т. ч. комп'ютерна, і безапаратна);

масштабами обстеження (індивідуальна, групова, масова);

глибиною (циклічності) обстеження: початкова (базова, вступна, одноциклічна) та поглиблена (багатоциклічна);

характером впливу діагностування на тих, хто обстежується (констатуюча, констатуючо-перетворювальна, корегувальна);

за часом проведення обстеження (оперативна, експрес-діагностика і довготермінова, монографічна);

за професіоналізмом проведення обстеження (дилетантська або професійна);

характером діагнозу, що надається (симптоматична попередня, етимологічна, уточнююча, типологічна, заключна).

Питання педагогіки

Залежно від масштабів проведення виокремлюють: *індивідуальну, групову, масову діагностику*.

Індивідуальна діагностика проводиться у тих випадках, коли окремі слухачі (курсанти), науково-педагогічні працівники стають об'єктом оперативного або довгострокового діагностичного обстеження.

Групова діагностика має за мету обстежити контактну групу як певну цілісність – навчальну групу, колектив науково-педагогічних працівників (кафедру, предметно-методичну комісію кафедри). Особливістю групової діагностики є той факт, що спільна діяльність як фактор закладається як показник в саму методику. Крім військової педагогіки широко використовується в професійній педагогіці.

Масова діагностика пов'язана із регулярними поточними і рубіжними контрольними перевірками (засвоєння навчального модуля, теми, дисципліни), дослідженнями валеопедагогічних аспектів, атестації ВВНЗ.

Залежно від того, хто проводить

діагностику, науково-педагогічний працівник (або слухач (курсант)) вивчає себе сам чи або робить зовнішній фахівець, прийнято розрізняти *зовнішню* діагностику і *самодіагностику*.

Отже, організація ефективного педагогічного процесу у ВВНЗ можлива лише за умов розуміння сучасним науково-педагогічним працівником системи педагогічного діагностування як складової педагогічної системи ВВНЗ, а також наявності в нього навичок діагностичного мислення – однієї з провідних характеристик професійного мислення, що ґрунтується на стійких знаннях методології і методики педагогічної діагностики, а саме: знання теоретико методологічних основ педагогічної діагностики, уміння чітко, діагностично правильно ставити задачі навчально-виховної роботи, виявляти критерії і добирати методики діагностики, аналізувати і описувати стани тих, кого обстежують, проводити усі види діагностики, формулювати діагнози.

Література:

1. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – № 1. – М.: Народ. образование 2002. – С. 41–43.
2. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
3. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы // Педагогическая диагностика. – № 1. – М.: Народ. образование 2002. С. 45–66.

*Ishchenko T., Ph.D. in History
Duca O. A., Senior Fellow*

THEORETICAL BASES EDUCATIONAL ASSESSMENT HIGHER MILITARY SCHOOL

The article lists the results of the pedagogical analysis into problem of the regulating and structuring the main theoretic and systematic point of pedagogical diagnosis with point of view its practical using in the system of high military education and improving level of pedagogical culture of the officers Ukrainian Armed Forces Higher military school, as an integral component of higher education in Ukraine, has recently witnessed the contradiction between the level of development of theoretical and methodological apparatus and practical tools for educational assessment, and also between existing advanced and innovative teaching experience of pedagogical diagnosis and modern organizational forms and methods of its implementation in the system of military professionals at all levels. This imbalance often leads to an incorrect understanding of the pedagogical processes, situations, and as a result, leads to inadequate management decisions taken by both the military educator, and officials of the administrative apparatus of the institution.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ У ГРУПАХ СЛУХАЧІВ ІНТЕНСИВНИХ КУРСІВ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються основні принципи комунікативного підходу в умовах інтенсивної підготовки, визначаються переваги і недоліки цього методу навчання.

Ключові слова: комунікативний підхід, інтенсивна підготовка, принципи комунікативного підходу.

В статье рассматриваются основные принципы коммуникативного подхода в условиях интенсивной подготовки, определяются достоинства и недостатки этого метода обучения.

Ключевые слова: коммуникативный подход, интенсивная подготовка, принципы коммуникативного подхода.

Європейська інтеграція, поглиблення стратегічного партнерства України з провідними організаціями безпеки світу призвели до виявлення проблеми відсутності елементарних знань іноземної мови та будь-яких навичок мовленнєвої діяльності у військовослужбовців Збройних Сил України. Дана проблема невідривно пов'язана із багаторічним пануванням у системі мовної освіти нашої держави традиційного перекладного методу навчання. Тоді як в інших країнах світу мовній освіті військовослужбовців відводили пріоритетне місце в системі військової підготовки, офіцери української армії отримували тільки знання із основ перекладу та вчилися працювати із текстом і не набували елементарних знань необхідних для спілкування з іноземцями.

Саме тому, постала проблема зміни підходу до мовної підготовки особового складу Збройних Сил, і запровадження комунікативного методу як основного в процесі навчання іноземній мові стало єдиним можливим варіантом виведення слухачів із "мовленнєвого ступору" за короткий проміжок часу під час навчання на інтенсивних курсах. Даний метод, як впливає з його назви, спрямований на практику спілкування. Комунікативна методика спрямована саме на можливість спілкування та формування умінь з 4 видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо. Причому, для результативного спілкування з іноземцями слухачам достатньо було б сконцентруватися на оволодінні перших двох видів. Проте, викладачі мають чітко розуміти, що вони готують особовий склад до участі у миротворчих, антитерористичних та пошуково-рятувальних операціях, до участі у

багатонаціональних навчаннях, до навчання закордоном, і це потребує високого рівня володіння всіма без виключення видами мовленнєвої діяльності.

Нажаль не можна сказати, що специфіка використання даного методу при навчанні військовослужбовців іноземній мові за короткий проміжок часу, що відводиться на їх відрядження на інтенсивні курси, належним чином висвітлена у сучасних наукових працях. Хоча вже є досить багатий досвід методичної організації комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови (Біляєв Б.В., Бім І.Л., Ведель Г.Є., Гурвич П.Б., Зимова І.А., Кузовлев В.П., Леонт'єв О.О., Пасів Є.І., Скалкін В.Л., Царькова Б.В., Шубін Є.П.).

Предметом дослідження даної роботи є застосування комунікативного методу навчання іноземним мовам у групах слухачів, що проходять навчання на інтенсивних курсах.

Мета даного дослідження: розглянути особливості комунікативного підходу навчання військовослужбовців. Для досягнення даної мети, спираючись на інформацію отриману при вивченні методичної літератури з теми дослідження в роботі будуть проаналізовані основні принципи комунікативного методу, дотримання яких призводить до досягнення слухачами позитивного результату, будуть розглянуті рекомендації щодо складання вправ, які використовуються при комунікативному методі навчання та зроблені висновки про переваги та недоліки даного методу при роботі на інтенсивних курсах.

На думку багатьох методистів, комунікатив не є цілісною системною методикою. Швидше він являє собою

сукупність прийомів, покликаних навчити ефективному спілкуванню в мовному середовищі.

До принципів комунікативного методу відносяться:

1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це характерно для багатьох інших методів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне використання іноземної мови. Для досягнення цього принципу комунікативного методу викладач має враховувати вплив позитивної мотивації на готовність і відкритість слухачів до процесу комунікації;

2) комунікативне навчання іноземним мовам носить діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою “мовної діяльності”, яка, у свою чергу, служить для вирішення завдань продуктивної людської діяльності в умовах соціальної взаємодії людей (І.О. Зимня, Г.А. Китайгородська, О.О. Леонтьєв). Учасники спілкування намагаються вирішити реальні та уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови;

3) індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності слухачів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі. Саме дотримання даного принципу вимагає від викладача знання військової термінології та включення в процес навчання тем, які пов'язані із службою слухачів на місцях та з їх виконанням завдань у миротворчих місцях та міжнародних навчаннях;

4) функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації. Аудіозаписи, підручники, відеоматеріали, газети та журнали – усе це лише невеликий перелік автентичних джерел, які вивчає викладач іноземної мови, готуючи заняття, що реалізує комунікативний підхід. Особливої уваги заслуговують відеоматеріали, оскільки дають можливість поєднати звукові та зорові образи та пропонують слухачам такі мовленнєві ситуації, в яких вони стають активними учасниками комунікації. Варто зазначити, що така практика сприяє одночасному розвитку вмінь та навичок аудіювання та говоріння.;

5) ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок, при цьому під “ситуацією” розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їх свідомості;

6) новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін. Комунікативне навчання будується таким чином, що весь його зміст і організація пронизані новизною. Новизна передбачає використання текстів і вправ, що містять щось нове для учнів, відмову від багатократного читання того самого тексту і вправ з тим самим завданням, варіативність текстів різного змісту, але побудованих на одному і тому ж матеріалі. Таким чином, новизна забезпечує відмову від довільного заучування, розвиває мовлення, продуктивність мовних умінь учнів, викликає інтерес до учбової діяльності.

У процесі навчання за комунікативним методом слухачі набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови.

Для досягнення всіх зазначених вище принципів викладачу потрібно чітко бачити картину заняття, під час якого на всіх етапах засвоєння матеріалу йде навчання саме спілкування. Але є ряд моментів, без яких спілкування не можливе і саме вони вимагають спеціального навчання. Викладач має приділяти окрему увагу формуванню таких умінь, як здатність вступати в спілкування, згортати і відновлювати його, здатність проводити свою стратегічну лінію в спілкуванні, здатність до зміни ролей партнерів, здатність імовірнісного прогнозування поведінки мовних партнерів, результатів тієї чи іншої ситуації.

Всі вправи мають бути спрямовані на розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності. І на відміну від класичних методів, які навчають за принципом “від лексики і граматики до вправ на закріплення”, при комунікативному підході граматика

засвоюється в процесі спілкування: слухач спочатку запам'ятовує слова, вирази, мовні формули і тільки потім починає розбиратися, що вони собою представляють у граматичному сенсі. Правила, значення нових слів пояснюються вчителем за допомогою знайомої студенту лексики, граматичних конструкцій і виразів, за допомогою жестів і міміки, малюнків та інших наочних посібників. Також можуть використовуватися технічні засоби навчання, електронні носії інформації, Інтернет, ТБ-програми, газети, журнали, що пробуджує у слухачів бажання досліджувати мову.

Відмінність вправ, що використовуються на занятті, яке проводиться за принципами комунікативності полягає в тому, що замість вправ, які спеціально підганяються під активну лексику і граматику, що досліджується у навчальних текстах, під час комунікативного заняття в якості основного прийому використовується імітація життєвих ситуацій, які обігруються в класі так, щоб викликати в слухачів максимальну мотивацію до говоріння. На відміну від аудіолінгвального та інших методів, заснованих на повторенні і запам'ятовуванні, комунікативний метод задає вправи “з відкритим фіналом”: результат цієї розмови непередбачений, все буде залежати від реакцій та відповідей. Всі ситуації, які пропонуються слухачам для розвитку мовленнєвої діяльності мають відповідати їх лексичному і граматичному рівню, адже тільки такі завдання стимулюють позитивну мотивацію слухачів і роблять їх активними учасниками мовленнєвого процесу. І навпаки, надто складні завдання призводять до комплексу говоріння. Щоб підтримати інтерес слухачів до занять необхідно використовувати нові ситуації щодня. При цьому дуже важливо, щоб слухачі завжди розуміли практичність матеріалу, бачили ситуації, які вони можуть з легкістю подолати при знанні даного матеріалу.

Викладач має ставити перед слухачами комунікативно – пізнавальні задачі, спрямовані на взаємодію при вирішенні проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу. При організації даної комунікативної діяльності викладач може спиратися на такі основні принципи методики співробітництва:

а) позитивна взаємозалежність – група

досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом;

б) індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших;

в) однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання;

г) одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи.

У процесі спілкування студенти навчаються вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, спілкуватися з різними людьми, приймати участь у дискусіях.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи: як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий штурм (brainstorm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); мереживна пилка, парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші.

Достатньо дієвим різновидом групової діяльності є метод „мереживна пилка”, розроблений Е.Аронсоном в 1978р. У створеній навчальній ситуації студенти виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах з 6 чоловік для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об'єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп, що вивчали одне й те саме питання, зустрічаються і обмінюються інформацією. Такий обмін називають „зустріч експертів”. Після цього „експерти” навчають власні групи тому, що дізналися. У свою чергу інші члени групи аналогічним чином опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки. Засвоїти матеріал та отримати цілісне уявлення про явище, що вивчається, можливо лише уважно слухаючи колег і роблячи відповідні записи, тому студенти

будуть зацікавлені у сумлінному виконанні власної та спільної частин роботи. Цікаво те, що звітує по темі як кожний окремо, так і група в цілому. На завершальному етапі викладач пропонує будь-якому члену групи питання по темі. Всі ці аспекти дозволяють залучати до роботи та активізувати навіть пасивних студентів із низькою мотивацією чи недостатнім рівнем володіння іноземною мовою.

На відміну від класичних методів, основу яких становить повторення і запам'ятовування, на заняттях, що проводяться з використанням комунікативного підходу, хід уроку залежить від самих слухачів, їх відповідей, реакції, оскільки спілкування відбувається осмислено, на доцільні теми.

Основне питання, що виникає при комунікативному підході, чи потрібно виправляти помилки в розмовній мові слухачів і як це робити. Одні методисти вважають, що потрібно звертати увагу лише на елементарні помилки, інші вважають за краще не втручатися взагалі, треті ж говорять, що вчити все-таки слід правильній мові. Дана методика не ставить викладача в чіткі рамки, саме викладач є керівником заняття і має право на вибір тих помилок, які виправляються. Він має слідувати тільки двом правилам:

1) під час введення та тренування виправленню підлягають більшість помилок, особливо якщо вони стосуються нового матеріалу;

2) під час стадії активізації матеріалу, коли при виконанні певного завдання студенти використовують новий лексично-граматичний матеріал у вільному мовленні, викладач не перериває мовлення, а нотує помилки і повертається до них після завершення акту говоріння.

При плануванні інтенсивного курсу іноземних мов викладачі завжди мають враховувати кінцеву мету даного курсу, а саме, підготувати слухачів до роботи у багатонаціональних штабах та до співпраці з офіцерами інших держав при виконанні службових завдань. Тобто, зміст навчального процесу завжди має перегукуватися з професійною діяльністю слухачів. Викладачу потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб слухач розвивав і удосконалював не лише

знання з мови, а й міг пов'язувати їх зі своєю професійною діяльністю.

Викладач також має враховувати той факт, що теми для обговорення не повинні мати обмежений характер. Однією з особливостей комунікативного методу навчання є те, що такі завдання мотивують студента не лише висловлювати власну точку зору, але й змінювати її під аргументованим впливом партнерів у процесі спілкування.

Серед визначених переваг такого навчання слід виділити наступні:

- встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- слухачі мають можливість бути більш незалежними і впевненими в собі;
- викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки;
- слухачі отримують можливість подолати мовний бар'єр;
- викладач не домінує;
- кожен слухач залучений до роботи; має певне завдання;
- слабкі слухачі можуть отримати допомогу від більш сильних;
- слухачі можуть використовувати свої знання і досвід, набутий раніше.

Отже, на основі проведеного дослідження можна зробити наступні висновки про переваги застосування комунікативного методу під час викладання мови на курсах інтенсивної мовної підготовки. Слухачі за короткий проміжок часу вдосконалюють навички усного мовлення і, маючи навіть невеликий словниковий запас, можуть зорієнтуватися у ситуації, яка, звичайно ж, відповідає їх мовному рівню. Суттєвою перевагою можна назвати й те, що вибіркоче виправлення помилок викладачем, правило непереривання мовлення слухача виправленнями допомагає суб'єктам навчання подолати страх перед помилками, який лежить в основі комплексу говоріння. Комунікативний підхід дозволяє якісно по новому закріплювати відповідний лексичний матеріал, удосконалювати монологічне та діалогічне мовлення, формувати навички професійного читання та аудіювання. Коли студент відчуває реальну можливість використати отримані знання з іноземної мови у конкретних професійних та життєвих ситуаціях, його мотивація потужно зростає.

Питання педагогіки

Незважаючи на всі переваги комунікативного методу навчання іноземної мови, існують все ж таки деякі недоліки, які необхідно корегувати, використовуючи цей метод. Це стосується проблеми вивчення граматичного матеріалу. Результати аналізу деяких комунікативних підручників зарубіжних авторів показали, що граматику подається дещо “розірвано” і таким чином втрачається, на нашу думку, певна системність мови. Важливо, щоб комунікативний підхід гармонійно поєднував у собі різні способи навчання без шкоди для граматики, оскільки знання і здатність користуватись граматичними ресурсами мови представляють один з компонентів іншомовної комунікативної

компетенції. Підготовка професійно-зорієнтованого матеріалу також вимагає від викладача високого рівня мотивації. Адже, той автентичний матеріал, який можна знайти для занять потребує адаптації в залежності від рівня володіння мовою слухачами групи. Але найбільшою проблемою застосування комунікативного методу на заняттях іноземної мови є проблема окремих груп до складу яких, з ряду причин, входять слухачі з різним рівнем володіння мови. Працюючи з такими групами, викладач має враховувати індивідуальні особливості кожного слухача, використовуючи їх слабкі й сильні сторони в процесі інтерактивної взаємодії.

Література:

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
2. Соковкин В. Н. О природе человеческого общения / В. Н. Соковкин. – Фрунзе: Мехтеп, 1973. – 154 с.
3. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 1983. – p. 2–27.
4. Philips D. Language in Schools / Philips D. // From Complacency to Conviction // CILT. – 1988. – p. 12.
5. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – London: Oxford University Press, 1986. – 582p.
6. Wiggins G. Educative Assessment: Designing assessment to inform and improve student performance. – San Francisco: Fosse-Bass, 1998. – 341p.

Krayova O. V., Senior Lecturer

SUITABILITY OF COMMUNICATIVE METHOD IN GROUPS OF STUDENTS INTENSIVE LANGUAGE TRAINING COURSE

The article deals with the main principles of communicative approach within the framework of intensive language training. The advantages and disadvantages of this method are studied.

Key words: communicative approach, intensive language training, principles of communicative approach.

*Лагодинський О. С., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов ВДА(м. Київ)*

*Лагодинська В. О., завідувач методичним кабінетом
кафедри іноземних мов ВДА (м. Київ)*

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ В МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ

У статті розглядається англomовна підготовка майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах як система, визначаються її закономірності, принципи, функції, а також суперечності функціонування.

Ключові слова: системний підхід; англomовна підготовка; система; майбутні магістри військового управління в міжнародних відносинах; Воєнно-дипломатична академія.

В статье рассматривается англоязычная подготовка будущих магистров военного управления в международных отношениях как система, определяются ее закономерности, принципы, функции, а также противоречия функционирования.

Ключевые слова: системный подход; англоязычная подготовка; система; будущие магистры военного управления в международных отношениях; Военно-дипломатическая академия.

Володіння англійською мовою на професійному рівні слухачами Воєнно-дипломатичної академії (ВДА) – майбутніми магістрами військового управління в міжнародних відносинах (МВУМВ) – є актуальним питанням їх фахової підготовки. Розв'язати його можна за умови системного підходу до англomовної підготовки (АП) у ВДА. Як головний методологічний напрямок сучасної науки системний підхід покладений в основу дослідження АП майбутніх МВУМВ так як:

по-перше, здійснення АП вимагає залучення багатьох об'єктів, які слід розглядати як її складові – елементи, що перебувають у діалектичній єдності і взаємодії між собою, а саму сукупність – як систему;

по-друге, системний підхід може комплексно дати відповіді на запитання, які лежать в основі методологічних, теоретичних та методичних основ АП, а саме: Чому навчати? (мета і цілі підготовки); Що вивчати? (зміст підготовки); Як навчати? (методи, прийоми, способи підготовки); За допомогою чого навчати? (засоби підготовки); У якій формі навчати? (форми підготовки);

по-третє, саме за допомогою системного підходу можна встановити сутність і закономірності АП, що полягають у єдності викладання й учіння та навчання і виховання як єдиної системи педагогічного процесу у ВДА, метою якого є формування особистості слухача як творчого суб'єкта майбутньої фахової діяльності.

Системний підхід став предметом

дослідження багатьох науковців в галузі методики іншомовної підготовки (І.Л. Бім, С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, О.А. Макарова, Т.Г. Кам'янова, Т.Г. Трушнікова, Е.Н. Дербенєва, Л.В. Федотова, Г.К. Борозенець, В.М. Плахотник та ін.). Проте, системний підхід до АП майбутніх МВУМВ залишився поза увагою дослідників.

Необхідно розглянути АП як систему, визначити її закономірності, принципи, функції, а також суперечності функціонування.

Наше дослідження базується на поняттях “система”, “структура”, “елемент”, “ієрархія”, прийнятих у сучасній науці, і дає можливість розглянути АП майбутніх МВУМВ як систему. Її можна представити як частину системи фахової підготовки, що складається із сукупності взаємопов'язаних елементів, розташованих на трьох ієрархічних рівнях, функціонує у полі різних наук відповідно до притаманних їй закономірностей та принципів, має певні суперечності, а також виконує життєво важливі функції, метою яких є ефективне формування у майбутніх МВУМВ здатності і готовності до здійснення фахової англomовної мовленнєвої діяльності.

Таким чином, система АП є одночасно підсистемою фахової, а саме іншомовної підготовки у ВДА. Розглянемо її більш детально на трьох рівнях.

1-й рівень. На ньому представлені такі важливі елементи як мета, цілі та зміст АП. Мета і цілі визначаються державним стандартом, низкою керівних документів

Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерства оборони України, зокрема Департаменту військової освіти і науки та Генерального штабу Збройних Сил України. Вони конкретизуються в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітньо-професійних програмах за спеціальністю “Військове управління в міжнародних відносинах”, які розробляє замовник. На основі них готуються програми навчальних дисциплін, робочі програми навчальних дисциплін, структурно-логічна схема підготовки фахівців.

Як складова системи фахової підготовки, на рівні ВДА система АП зазнає взаємного впливу всіх інших елементів фахової підготовки – воєнно-дипломатичної, психологічної, технічної, загальновійськової, гуманітарної, що виражається у *змісті* підготовки. Він передбачає структуру, зміст та обсяг англійських навичок і умінь, які мають засвоїти слухачі для успішного виконання майбутніх фахових завдань. Реалізація *змісту* АП відбувається через навчальний план, в якому на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки фахівця передбачено графік навчально-виховного процесу, перелік послідовність і час вивчення навчальних дисциплін “Іноземна мова” (англійська) та “Друга іноземна мова” (англійська), воєнно-спеціальної гри, види навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми контролю. Планування навчальних занять здійснюється шляхом складання і затвердження розкладу, видання наказів і розпоряджень щодо організації навчально-виховного процесу у ВДА. *Мета*, *цілі* та *зміст* АП є важливими елементами системи, які знаходяться на найвищому рівні її ієрархічної структури. Саме через них відбувається взаємодія системи АП із замовником. Такий зв'язок є двостороннім. Так, замовник одночасно не тільки видає накази та розпорядження і ставить вимоги до майбутніх фахівців, але й забезпечує систему АП абітурієнтами – військовослужбовцями Збройних Сил України. Вони, шляхом проходження вступних фахових випробувань, стають слухачами ВДА і забезпечують існування другого, основного рівня нашої системи.

2-й рівень передбачає такі ключові елементи як *слухач* і *педагог*, між якими

відбувається активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Така взаємодія є основою навчально-виховного процесу і являє собою двосторонній процес, який складається із *викладання* (діяльності *педагога*) і *учіння* (діяльності *слухача*). Під час неї *педагог* здійснює навчаючі дії, спрямовуючи навчальні дії *слухача*; мотивує його навчальну діяльність; організовує навчальні дії таким чином, щоб вони давали максимальний ефект; дає *слухачеві* матеріал для засвоєння та орієнтири для його навчальної діяльності; здійснює контроль за ефективністю засвоєння.

Отже, з боку *педагога* (*викладання*), взаємодія із *слухачем* спрямована на формування і розвиток англійських навичок, які переростають у вміння здійснювати англійську фахову діяльність, що в кінцевому результаті свідчить про сформованість у нього англійської комунікативної компетентності (АКК), необхідної для виконання фахових завдань. Крім цього, *педагог* контролює і управляє навчальною діяльністю слухача. Відповідно, *слухач* при взаємодії з *педагогом* здійснює навчальні дії, засвоюючи навчальний матеріал. Таким чином, з боку *слухача*, взаємодія із *педагогом* (*учіння*) спрямована на набуття англійських навичок, що дозволяють йому сформулювати і розвинути вміння здійснювати англійську фахову діяльність, тобто свідчать про сформованість АКК у фаховій діяльності. Особливостями цієї взаємодії є її активність, яка характерна для обох суб'єктів. Проте, її велика частина припадає на *слухача*, а саме на його взаємодію не тільки і не стільки з *педагогом*, як з іншими *слухачами* – інтерактивності. У цій системі *педагог* виступає у ролі помічника, спостерігача і коректора дій *слухачів*.

Взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу опосередкована і відбувається за допомогою певних *методів*, *прийомів* і *способів*. *Методи* АП майбутніх МВУМВ – це найбільш оптимальні *прийоми* та *способи* досягнення його *мети*. *Прийоми* АП – це складові частини *методів*, кожна з яких являє собою окрему дію, операцію, спрямовану на досягнення цілей такої підготовки. *Способи* АП – це загальні шляхи досягнення його *мети*. *Способи*, на противагу *методам*, не є спеціально розробленими. Вони є важливими

складовими самого процесу АП

Крім того, АП ґрунтується на *принципах*, проявляється у певних *організаційних формах* і здійснюється за допомогою *засобів* та на певних *етапах*. Під *принципами* АП майбутніх МВУМВ ми розуміємо вихідні положення, які забезпечуються *метою* та *цілями* і, в свою чергу, визначають організаційні *форми* та *методи* АП. Так як *принципи* взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені, то вони утворюють певні вихідні дидактичні вимоги, які забезпечують необхідну ефективність підготовки.

Організаційні форми є зовнішнім вираженням узгодженої діяльності *педагога* та *слухача*, яка здійснюється у визначеному порядку та встановленому режимі, створюючи специфічні умови для АП. Найбільш ефективними *організаційними формами* АП у ВДА є практичні заняття, які проводяться у рамках навчальних дисциплін “Іноземна мова” (англійська) та “Друга іноземна мова” (англійська), а також тактико-спеціальні заняття під час воєнно-спеціальної гри.

Здійснення АП вимагає певних *засобів*, тобто ресурсів. Вони включають в себе *навчально-методичні матеріали і технічні засоби навчання*. *Навчально-методичні матеріали* – це комплекти підручників, навчальних посібників, робочих зошитів, роздаткових матеріалів, засобів діагностики тощо, об'єднаних єдиним підходом щодо розробки навчальної дисципліни. *Засоби діагностики* включають в себе набори тестових завдань та критерії і показники оцінювання рівнів володіння англійською мовою слухачів, які передбачають умови і порядок оцінювання рівнів сформованості їх АКК. *Технічні засоби навчання* – пристрої, які допомагають *педагогу* забезпечити слухачів навчальною інформацією, управляти процесами формування і розвитку англомовних навичок і вмій, контролювати рівень їх засвоєння.

Важливо зазначити, що АП передбачає *етапи*, що являють собою послідовні ступені, на яких досягаються окремі *цілі* підготовки та вирішуються певні завдання за допомогою *методів, прийомів і способів*.

3-й рівень. Він передбачає такий важливий елемент системи як *результати*, які є своєрідним підсумком АП. *Результат* є реалізацією і втіленням *мети і цілей* АП

через її *зміст*. Між цими елементами системи відбувається постійна взаємодія. Їх наявність свідчить про ефективність функціонування системи. Вони передбачають такі основні положення:

сформованість АКК у виконанні фахових завдань;

уміння постійно вчитися і удосконалювати свої англомовні навички і вміння;

уміння творчо, критично і нестандартно мислити та знаходити швидке рішення в англомовних фахових комунікативних ситуаціях;

сформованість особистісних якостей військового фахівця, здатного здійснювати англомовну комунікативну діяльність в умовах англомовного середовища;

духовну та соціально-психологічну підготовленість до здійснення англомовної фахової діяльності;

сформованість світогляду і світосприймання.

Важливо зазначити, що наша система функціонує у полі різних наук, таких як *педагогіка, психологія, філологія, лінгвокраїнознавство, соціологія* тощо. Вона не просто взаємодіє з ними, а існує в межах їх явищ, законів і закономірностей.

Так, АП відбувається у межах *педагогічної науки*, а саме теорії навчання – часткової дидактики або методики іншомовної підготовки. Отже, всі явища, закони і закономірності, які використовуються в нашій системі, пов'язані з *викладанням, учінням, освітою, вихованням, засвоєнням, розвитком, формуванням*, є педагогічними, а саме загальнодидактичними.

Базисною для системи АП майбутніх фахівців АР є також *психологія* як наука, що розкриває закономірності розвитку і формування психічної діяльності живих істот. Саме вона дає основи щодо індивідуально-психологічних особливостей слухачів, які треба враховувати в АП; характеру формування і розвитку англомовних мовленнєвих навичок і вмій; мотивів оволодіння мовою, видів і ролі пам'яті тощо. Велике значення має врахування у системі АП психологічних особливостей діяльності слухачів в умовах англомовного середовища.

Система АП майбутніх МВУМВ не може бути ефективною без її

функціонування у межах *філології* (*лінгвістики*), так як об'єктом підготовки є мова. Лінгвістичний зміст АП реалізується у навчанні аспектів англійської мови (фонетики, лексики, граматики, графіки, орфографії, стилістики), моделях речення, структурах (діалог, монолог, полілог) і жанрах мовлення, які входять до складу його функціональних стилів. Вслід за *А.Н. Щукіним* вважаємо, що основними лінгвістичними положеннями для системи АП майбутніх МВУМВ є розмежування понять “мова – мовлення”; використання моделей речення як одиниці навчання; використання лінгвістичного вчення про мовні контакти, а також лінгвістика тексту [5, с. 29-33].

Система АП майбутніх МВУМВ також ґрунтується на знаннях *соціології* як науки про суспільство. Це пояснюється тим, що розвиток мови і мотиви її вивчення багато в чому визначаються економічним та соціальним розвитком суспільства. Проте, дані соціології використовуються у нашій системі опосередковано, зокрема через нові галузі знань, які виникли на базі соціології та лінгвістики – соціолінгвістики, соціології і психології – соціальної психології. Так, в ході АП роль цих наук є важливою у формуванні соціальної компетентності майбутніх МВУМВ як частини АКК, тобто готовності і здатності здійснювати англомовну комунікативну діяльність.

Не менш важливою базовою наукою нашої системи є *лінгвокраїнознавство*. Саме через нього здійснюється вивчення слухачами англійської мови у тісній взаємодії з культурою народів англомовних країн. Лінгвокраїнознавча складова АП майбутніх МВУМВ реалізується у таких двох напрямках: лінгвістичному та методичному. Лінгвістичний аспект полягає в аналізі одиниць англійської мови з метою виявлення національно-культурного змісту, що включає в себе вивчення безеквівалентної лексики, невербальних засобів спілкування (міміки, жестів, пантоміміки), мовної афористики і фразеології, які розглядаються з точки зору відображення в них культури, соціальних і національно-психологічних особливостей населення, стандартів мовленнєвої поведінки, типів і видів національного та регіонального мовлення тощо. Методичний аспект передбачає врахування при розробці

методики АП особливостей навчання специфічних для англійської мови одиниць.

Таким чином, система АП майбутніх МВУМВ активно використовує знання різних наук, що робить її високоефективною, багатофункціональною та відносно стійкою. Її важливою особливістю є циклічний характер функціонування, що обмежується трьохрічним терміном підготовки у ВДА. Результати діяльності системи АП реалізуються в дипломі магістра. Випускники ВДА, отримавши нову спеціальність, займають посади в структурах Міністерства оборони України та Генерального штабу Збройних Сил України. Таким чином забезпечується зворотній зв'язок між ВДА та замовником.

Аналіз практики АП у ВДА та наукових досліджень щодо функцій систем [3, с. 413; 5, с. 117] свідчить, що система АП виконує *кадрово-забезпечувальну, освітню, пізнавальну, розвиткову, виховну, інтеграційну та управлінську функції*.

Кадрово-забезпечувальна функція відображає іншомовний аспект підготовки у кадровому забезпеченні Міністерства оборони України фахівцями з вищою військовою освітою оперативного-тактичного рівня. Вона полягає у забезпеченні формування у них АКК, що створює передумови для виконання ними спеціальних фахових завдань з реалізації представництва військового відомства України за кордоном.

Освітня функція системи АП забезпечує можливість військовослужбовцям реалізовувати свою освітню потребу – в сукупності з іншими фаховими навичками і вміннями отримати вищу військову освіту оперативного-тактичного рівня освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр”. Як частина системи освіти, а саме військової освіти, АП “... створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, служить повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини...” [2, с. 12-13].

Пізнавальна функція дає можливість слухачам, опанувавши нову спеціальність, здійснювати самостійну творчу і нестандартну пізнавальну діяльність, виробити вміння постійного добування знань з практики, оволодіти прийомами дій в нестандартних англомовних комунікативних ситуаціях, навчитися вчитися і постійно

удосконалювати свої англомовні навички і вміння.

Розвиткова функція забезпечує постійний духовний, професійний і особистісно-психологічний розвиток, саморозвиток, самовдосконалення і самореалізацію, виховання і самовиховання особистості майбутнього МВУМВ як суб'єкта майбутньої фахової діяльності у процесі здійснення англомовної мовленнєвої діяльності;

Виховна функція – полягає у формуванні та розвитку моральних та естетичних уявлень про світ, світоглядних, мотиваційних та ціннісних орієнтацій слухача, розуміння важливості володіння англійською мовою для майбутньої фахової діяльності.

Інтеграційна функція забезпечує діалектичну єдність процесу викладання і учіння, навчання і виховання під час формування АКК майбутніх МВУМВ.

Управлінська функція реалізує двосторонній зв'язок між слухачем і педагогом, що дає можливість останньому контролювати і корегувати його дії, а також удосконалювати складові АП, підтримуючи зворотній зв'язок із слухачем, тим самим управляючи якістю підготовки.

Практика АП у ВДА, а також наукові дослідження [3, с. 410; 6, с. 284-289] показують, що, виконуючи ці функції, система АП майбутніх МВУМВ існує відповідно до *закономірностей*, які зумовлюються

загальнонаціональними інтересами, інтересами національної безпеки та оборони, державною політикою в освітній сфері;

освітніми потребами слухачів;

політичними та соціально-економічними умовами в державі;

потребами замовника;

національними традиціями, національним та світовим досвідом іншомовної підготовки;

науково-технічними можливостями, станом морально-психологічного, фінансово-економічного, матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення ВДА;

станом психолого-педагогічних та лінгвістичних досліджень;

рівнем науково-педагогічного потенціалу та їх фахової підготовки;

ефективністю управління якістю АП.

Аналізуючи наукові праці [3, с. 410-411; 1, с. 29; 6, с. 295-313; 4, с. 439-465] та практику АП майбутніх МВУМВ встановлено, що система АП ґрунтується на таких *принципах*:

пріоритету кінцевої мети, яка полягає у підготовці висококваліфікованих військових фахівців у галузі міжнародних відносин, здатних ефективно виконувати покладені на них завдання;

діалектичної єдності і зв'язаності всіх елементів системи, а також розгляду системи як цілісного утворення та сукупності її складових;

гнучкості, здатності до розвитку і розширення;

пріоритету гармонійного розвитку особистості майбутнього військового фахівця;

гуманізації й демократизації;

цілеспрямованості та комплексності;

неперервності й наступності;

систематичності та послідовності;

свідомості, активності, самостійності й творчості слухачів;

наочності й практичної спрямованості;

безпосереднього зв'язку із практикою фахової діяльності;

спрямованості на здійснення наукового внеску у сучасну педагогічну науку, зокрема у методіку іншомовної підготовки;

нероздільності процесу навчання і виховання особистості військового фахівця;

доступності подачі матеріалу з урахуванням особливостей АП;

науковості та інформативності змісту;

раціонального поєднання колективного та індивідуального характеру підготовки;

вибору оптимальних, методів, прийомів, способів, засобів та організаційних форм;

мотивації навчально-пізнавальної діяльності слухачів;

реалізації навчання мови через мовленнєву діяльність;

міцності засвоєння англомовних навичок і вмінь.

Система АП майбутніх МВУМВ як і будь-яка інша система не може існувати без суперечностей. На основі аналізу суперечностей систем [3, с. 412], а також практики АП у ВДА виявлено, що вони існують

між загальнодержавними освітніми вимогами до АП фахівців і вимогами Міністерства оборони України до АП

Питання педагогіки

майбутніх МВУМВ. Так, вимоги до останніх набагато вищі ніж до інших фахівців, для яких англійська мова не є основною спеціальністю;

між вимогами до рівнів володіння англійською мовою абітурієнтів до ВДА і реальним рівнем їхньої АП. Так, вступними фаховими випробуваннями передбачено рівень володіння англійською мовою не нижче стандартизованого мовного рівня 2 у всіх видах мовленнєвої діяльності, що не завжди відповідає реальності через неефективність функціонування системи ступеневої АП: на рівні середньої школи та вищого військового навчального закладу тактичного рівня більшість абітурієнтів в силу суб'єктивних та об'єктивних причин не можуть досягти рівня, необхідного для вступу до ВДА;

між прагненнями слухача до розвитку англійських навичок і вмінь та його лінгвістичними здібностями. Так, не зважаючи на ретельний відбір, слухачі не завжди володіють спеціальними здібностями до вивчення іноземних мов, що ускладнює (іноді унеможлиблює) їх АП;

між наявним і потрібними рівнями АП випускників ВДА. Так, рівні володіння англійською мовою випускників не завжди відповідають вимогам замовника, що пов'язано з різними проблемами,

забезпечити розв'язання яких призначена розроблена нами система АП ;

між необхідним ресурсним забезпеченням функціонування системи АП у ВДА і її реальним забезпеченням матеріально-технічними, фінансовими та кадровими ресурсами. Система АП майбутніх фахівців передбачає високий рівень ресурсного забезпечення, який в реальності не завжди можливий через обмеженість державних коштів;

між вимогами до фахової підготовленості науково-педагогічних працівників і її реальним рівнем. Система АП вимагає від них використання інноваційних методів і прийомів, якими вони не завжди володіють.

Отже, системний підхід до АП майбутніх фахівців дає можливість розглянути таку підготовку як систему, що складається з безлічі взаємопов'язаних елементів, функціонує відповідно до закономірностей і суперечностей на трьох ієрархічних рівнях, ґрунтується на принципах та виконує важливі для кадрового забезпечення військового відомства України функції.

В подальшому необхідно обґрунтувати теоретичні та методичні основи АП майбутніх МВУМВ.

Література:

1. Губанов В.А. Введение в системный анализ / Губанов В.А., Захаров В.В., Коваленко А.Н. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 227 с.
2. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12-13.
3. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: [монографія] / М.І. Нецадим. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2003. – 852 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: новый курс: учебник [для студ. пед. вузов] / И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: уч. пособ. [для препод. и студ.] / А.Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник [для студ. пед. спец. вищ. навч. закл.] / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

*Lahodynskyy A., Ph.D., Associate Professor
Lahodynska V. A., head methodical cabinet*

SYSTEMATIC APPROACH TO TRAINING FUTURE ENGLISH MASTER OF MILITARY ADMINISTRATION IN INTERNATIONAL RELATIONS

The article deals with the system approach to the English language training of the would-be Masters of Command and Control in International Relations. It defines its laws, principles, functions as well as controversies of functioning.

Key words: system approach; English language training; system; would-be Masters of Command and Control in International Relations; Military Diplomatic Academy

СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ (ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ РАКУРС)

У статті здійснено теоретико-емпіричний аналіз соціального аспекту становлення економічної ідентичності в ранній юності, особливостей впливу значимої соціальної групи на формування економічної ідентичності.

В статті осуцествлен теоретико-емпірический анализ социального аспекта становления экономической идентичности в ранней юности, особенностей влияния значимой социальной группы на формирование экономической идентичности.

Актуальність вивчення проблеми економічної ідентичності продиктована практичними запитами суспільства. Значні економічні потрясіння, зниження рівня життя та зміна економічного статусу населення істотно впливають не лише на становлення економічної ідентичності старшокласників, а й на формування ідентичності особистості загалом.

Незважаючи на актуальність вивчення феномену економічної ідентичності, в психологічній науковій літературі існує певна невизначеність цього поняття, як власне й поняття ідентичності. Ці проблеми потребують не тільки поглибленого теоретико-методологічного аналізу, а й емпіричного дослідження психологічних особливостей становлення економічної ідентичності.

Мета емпіричного дослідження – експериментально-діагностичне вивчення економічної ідентичності, виявлення зв'язків між особливостями становлення економічної ідентичності й значимою соціальною групою для старшокласників.

Формування ідентичності є тривалим і складним процесом, який залежить від прийняття індивідом власних рішень (криза ідентичності), а також від взяття на себе зобов'язань щодо здійсненого вибору, системи цінностей чи майбутньої професійної діяльності.

Формування цілісної ідентичності у віці ранньої юності ускладнюється ще й економічними характеристиками суспільства, певних його груп, які учні в ранньому юнацькому віці починають «приміряти» й на себе, порівнюючи себе з іншими за критерієм «багаті – бідні». Матеріальне збагачення та досягнення матеріального благополуччя займає одне з головних місць серед життєвих цілей. Економічний статус часто ототожнюється з частиною особистості, виростає до цілісного і самостійного конструкту Я-концепції, який можна назвати економічною ідентичністю особистості [4].

Формування економічної ідентичності як результату процесу економічної соціалізації особистості неможливе без входження до певної значимої соціальної групи. На наш погляд, базовою психологічною ідеєю, яка лежить в основі економічної соціалізації є теорія У. Джемса про наявність соціального, духовного і матеріального в структурі особистості [1]. В традиційних інститутах соціалізації дитина, а пізніше – підліток і юнак буде отримувати інформацію про те, чим він володіє, що є його «фізичним Я» і про те, які можливості в нього з'являються завдяки володінню власністю [3].

Дослідження проводилось зі студентами 1-го та 2-го років навчання Волинського державного училища культури і мистецтв імені І. Ф. Стравінського та Луцького педагогічного коледжу, Старовижівського професійного ліцею впродовж 20011-20012р.р. 15-19 років. Обсяг вибірки – 206 обстежуваних: учні, студенти віком від 15 до 19 років. Для дослідження були використані такі методики: анкета-опитувальник «Економічна ідентичність», методика «Зовнішньогрупової референтометрії» [2].

Особливості зовнішньогрупової референтометрії (за методикою зовнішньогрупової референтометрії) дозволяють визначити коло значимих інших, погляди, визначення, ідентифікації яких є визначальними для особистості в ранньому юнацькому віці [2]. Референтна група – це поле для вибору ролей в кризі ідентичності юнаками й можливість проявити свою ідентичність у стосунках.

За результатами першочергового вибору (R1) у зовнішньореферентній групі дані розподіляються на такі групи: «батьки» (47%), «найкращий друг» (26%), «брат, сестра» (10%), «друзі» (13%), «родичі» (1,5%), «дорослий знайомий» (1%), «знайома дівчина, хлопець» (1,5%). R2 (другий зовнішньореферентометричний вибір) розподіляється відповідно між цими групами першочергових виборів (див. рис. 1. рис. 2, рис. 3).

Питання педагогіки

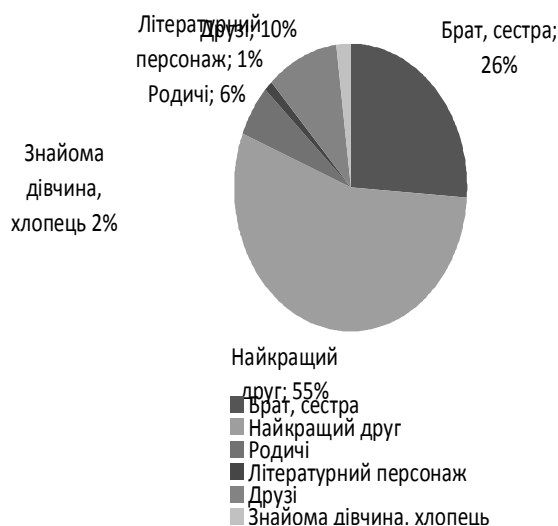


Рис. 1. Особливості зовнішньогрупової референтометрії в ранньому юнацькому віці (у групі R1 «батьки»)

Отже, найбільше значення для респондентів у групі «батьки» мають найкращі друзі (55%), брат, сестра (26%), друзі (10%).

Отже, у групі R1 «найкращий друг» найбільшу вагу мають 57% – батьки (R2),

22% – «друзі»(R2).

У групі R1 «друзі» 50% респондентів у другу чергу обирають батьків, 27% – брата, сестру, 15% – найкращого друга, 8% – знайомих дівчину, хлопця.



Рис. 2. Особливості зовнішньогрупової референтометрії в ранньому юнацькому віці (у групі R1 «найкращий друг»)

Питання педагогіки



Рис. 3. Особливості зовнішньогрупової референтометрії в ранньому юнацькому віці (у групі R1 «друзі»)

На формування економічної ідентичності впливає група, на яку орієнтується особистість в ранньому юнацькому віці. Є суттєві розбіжності між вибором референтної групи в міській та в сільській місцевості. Розподіл в залежності від першочергового вибору (R1) такий: міські студенти у 57,8% обирають батьків, в

15,5% – брата чи сестру, друзів – 1,7%, найкращого друга – 24,1%, знайому дівчину чи хлопця – 0,9%; сільські респонденти в 33,3% обирають батьків, 2,2% – дорослого знайомого, 28% – друзів, знайому дівчину чи хлопця – 2,2%, найкращого друга – 31%, родичів – 3,3% (див. рис. 4).

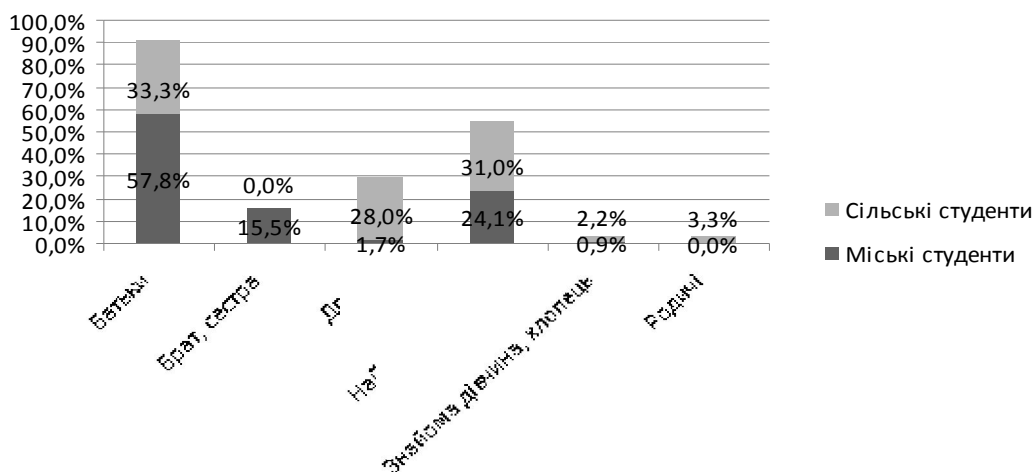


Рис. 4. Особливості розподілу першочергового вибору (R1) в референтній групі

Отже, розбіжності за фактором місця проживання «місто-село» у визначенні референтної групи такі: сільські студенти більше орієнтуються на друзів та найкращого друга, в той час як міські обирають батьків та брата, сестру в першу чергу. Родичі (R1) мають більше значення (3,3%) для тих студентів, які навчаються в сільській місцевості.

Особливості результатів зовнішньогрупової референтометрії

впливають на особливості формування економічної ідентичності в ранньому юнацькому віці в двох аспектах: інтернальному (внутрішнє значення економічної ідентичності для індивіда) та екстернальному (обумовленість економічної ідентичності референтною соціальною групою). Інтернальний аспект процесу економічної ідентифікації полягає у наданні матеріальному статусу значення частини особистості (частини Я), доходу сім'ї, сумі

Питання педагогіки

кишенькових грошей, власному заробітку. Екстернальний аспект – соціальні зв'язки з групою, в якій можлива диференціація й ідентифікація (з друзями, однокласниками, батьками, сім'єю, знайомими). Результати

дослідження двох аспектів економічної ідентифікації визначено за допомогою анкети-опитувальника «Економічна ідентичність» (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Особливості процесу економічної ідентифікації в ранньому юнацькому віці
(у міських студентів)**

№	Інтернальний аспект	Кількість (%)	Екстернальний аспект
1.	Частина "Я"	54,3%	Однолітки, друзі, знайомі
2.	Дохід сім'ї	27,5%	Сім'я
3.	Сума кишенькових грошей	5,2%	Однокласники, друзі, знайомі
4.	Власний заробіток	12,1%	Однокласники, друзі, знайомі
5.	Немає	0,9%	Немає

Отже, більше половини тих студентів, що навчаються у місті (54,3 %), економічну ідентичність визначають як частину особистісної ідентичності й обумовлюють її співставленням з однолітками, друзями, знайомими.

Значно більше респондентів сільської місцевості визначають економічну ідентичність як частину особистісної ідентичності (70%) в порівнянні із міськими юнаками і дівчатами, а як дохід сім'ї менше (14,4% порівняно із 27,5%) див. табл. 2.

Таблиця 2.

**Особливості процесу економічної ідентифікації в ранньому юнацькому віці
(у сільських студентів)**

№	Інтернальний аспект	Кількість (%)	Екстернальний аспект
1.	Частина Я	70%	Однолітки, друзі, знайомі
2.	Дохід сім'ї	14,4%	Сім'я
3.	Сума кишенькових грошей	3,3%	Однокласники, друзі, знайомі
4.	Власний заробіток	12,2%	Однокласники, друзі, знайомі
5.	Немає	0	Немає

Головна суперечність у кризі становлення економічної ідентичності в ранній юності у процесі економічної ідентифікації – це очевидна значимість батьків (як значущих інших, які включені в референтну групу) та потреба орієнтуватися в економічному ототожненні себе з іншими на однолітків і друзів. Про це свідчать емпіричні дані, які мають розбіжності в сільській і міській місцевості. Так, міські студенти у 57,8% обирають батьків та 15,5% брата чи сестру в референтну групу (всього – 73,3%), проте сім'я займає лише 27,5% в екстернальному аспекті економічної ідентифікації. Натомість частка друзів в референтній групі 1,7%, найкращого друга – 24,1%, знайомої дівчини чи хлопця – 0,9% (всього – 26,7 %), а в екстернальному аспекті економічної ідентифікації однолітки, знайомі, друзі займають 72%.

Сільські респонденти в 33,3% до референтної групи обирають батьків, родичів – 3,3% (всього – 36, 6%), в той час як в процесі економічної ідентифікації частка сім'ї – 14, 4%. В референтну групу сільські респонденти включають 2,2% –

дорослого знайомого, 28% – друзів, знайому дівчину чи хлопця – 2,2%, найкращого друга – 31% (всього – 63, 4%), в той час як в екстернальному аспекті економічної ідентифікації частка однолітків, знайомих, друзів – 85, 5%. Можна зробити висновок про те, що в сільській місцевості в учнів раннього юнацького віку суперечність між залежністю від сім'ї та потребою ототожнення себе з однолітками в процесі економічної ідентифікації набагато менше виражена, ніж у міських студентів.

Отже, розбіжності у визначенні референтної групи за фактором місця проживання «місто-село» такі: сільські студенти більше орієнтуються на друзів та найкращого друга, в той час як міські обирають батьків та брата, сестру в першу чергу.

Головна суперечність у кризі становлення економічної ідентичності в ранній юності у процесі економічної ідентифікації полягає в очевидній значимості батьків (як значущих інших, які включені в референтну групу) та потреби орієнтуватися в економічному ототожненні

Питання педагогіки

себе з іншими на однолітків і друзів. Така суперечність більше виражена в тих учнів раннього юнацького віку, які навчаються в місті.

Перспективними напрямами нашого дослідження можуть бути визначення факторів виникнення таких суперечностей та пошук ефективних шляхів їх вирішення.

Література:

1. Джеймс У. Психология. Классики мировой психологии / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 512 с.
2. Карелин А. Большаяэнциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Москаленко В. Економічнасоціалізаціяособистості: концептуальна модель / В. Москаленко // Соціальнапсихологія. – 2006. – № 3 (17). – С. 3-16.
4. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. – 3-4. – 1995. – С. 158 - 179.

Lazarenko O. V., graduate

SOCIAL ASPECTS OF ESTABLISHING THE IDENTITY IN EARLY ADOLESCENCE (THEORETICAL-EMPIRICAL PERSPECTIVE)

The article presents theoretical and empirical analysis of the social dimension of economic identity formation in early adolescence, features significant social group influence on the formation of economic identity.

Лисенко С. А., молодший науковий співробітник науково-організаційної групи науково-дослідного відділу Воєнно-дипломатичної академії (м. Київ)

СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ В МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Досліджено ставлення слухачів вищого військового навчального закладу до науково-дослідницької діяльності, а також проблеми, пов'язані з цією діяльністю.

Ключові слова: науково-дослідницькі вміння, слухачі ВВНЗ, науково-дослідницька діяльність, анкетування.

Исследовано отношение слушателей ВВУЗ к научно-исследовательской деятельности, а также проблемы, связанные с этой деятельностью.

Ключевые слова: исследовательские навыки, слушатели ВВУЗ, научно-исследовательская деятельность, анкетирование.

Постановка проблеми. Провідним завданням вищої школи в сучасних умовах є підготовка всебічно розвинених фахівців, здатних безупинно поповнювати й поглиблювати свої знання, підвищувати теоретичний і професійний рівень. У Національній доктрині розвитку освіти вказано на мету державної політики щодо створення умов для вдосконалення особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є оновлення її змісту та форм організації навчального процесу для формування творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості шляхом інтеграції науки та освіти; оперативного і гнучкого оновлення змісту навчального матеріалу [1].

Розвиток у майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах дослідницьких умінь до самостійної науково-дослідницької діяльності є необхідним для вирішення сучасних проблем освіти дорослих, особливо тих, хто здобуває другу вищу військову освіту. Недостатній наявний рівень підготовки майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах до самостійної дослідницької діяльності; нереалізована потенційна наукова діяльність майбутніх фахівців у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), постійно зростаючі вимоги до майбутніх фахівців негативно впливають на розвиток дослідницьких умінь, тому важливо їх розвивати протягом усього періоду навчання у вищому військовому навчальному закладі освіти.

Аналіз останніх досліджень та

публікацій. Питання формування та розвитку науково-дослідницьких умінь у майбутніх фахівців жваво обговорюються у сучасній психолого-педагогічній науці. О. Борисова та Н. Харченко розглядали науково-дослідницьку діяльність студентів педагогічних ВНЗ в умовах реалізації завдань Болонської конвенції [2], І. Ю. Куценко, О. Абдуліна, Н. Амеліна, В. Андреев – організацію навчальної діяльності як науково орієнтованої і як науково-дослідної її структурної компоненти. О. Г. Набока вивчала науково-дослідну діяльність студента як професійно орієнтовану технологію [3], Н. Уйсімбаєва досліджувала науково-дослідницьку діяльність як чинник зростання професійної компетентності [4], Гр. В. Луценко, Г. В. Луценко [5] – науково-дослідницьку діяльність студентів у творчих колективах як методологічну основу підвищення якості підготовки фахівців.

Проте організація науково-дослідницької діяльності слухачів у вищому військовому навчальному закладі залишається маловивченим аспектом, що й зумовило актуальність цієї статті, **метою** якої є з'ясування ставлення слухачів вищого військового навчального закладу до науково-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поставлена мета передбачала розв'язання таких завдань: анкетування слухачів ВВНЗ для виявлення їхньої прихильності до науково-дослідницької діяльності.

Як зазначає О. В. Рогозіна, за допомогою правильно організованої наукової роботи слухачів можна вирішувати такі завдання навчальної діяльності: глибоке засвоєння ними загальнонаукових дисциплін;

сформованість умінь застосовувати отримані знання для вирішення конкретних дослідницьких завдань; розвиток навичок наукових досліджень; формування вмінь вільно орієнтуватися в літературі того або іншого напрямку, виступи з доповіддю чи лекцією; формування умінь узагальнювати дані науки з конкретних питань, проблем; оволодіння слухачами методами наукового пізнання, дослідницькими вміннями і навичками, формування зацікавленості дослідницькою діяльністю [6].

Основою навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі є цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна підготовка слухачів до занять, вибір навчального матеріалу, його самостійне вивчення, організація діалогового обміну між викладачем і тими, хто навчається. Вона дає можливість враховувати індивідуальні здібності, потреби, темперамент слухачів, які опановують навчальну програму. Принцип поєднання навчання з науковою діяльністю стає дієвим чинником у формуванні висококваліфікованого майбутнього фахівця. Участь у науковій роботі, введення дослідницьких елементів у різні форми навчальних занять є ефективним засобом для розвитку в кожного слухача самостійності та ініціативи, індивідуального професіоналізму й творчих здібностей. Встановлено, що розвиток самостійної дослідницької діяльності слухачів насамперед має відбуватися на основі навчального процесу, що особливо важливо для майбутніх військових фахівців.

Успішність академічної підготовки майбутнього магістра військового управління в міжнародних відносинах у цілому та його професійної діяльності зокрема великою мірою залежить від сили та спрямованості мотивів особи, сформованості та структури її мотиваційної сфери. Тому створення сильної позитивної мотивації до навчання є однією з основних передумов високої ефективності та якості як навчання, так і наукової діяльності. Крім того, високомотивовані особистості схильні виявляти суттєві вольові зусилля у своїй навчальній та науковій діяльності (а згодом і в професійній) і досягати помітних результатів. Так, майбутній магістр військового управління в міжнародних відносинах з належною мотивацією –

професійно орієнтованою та патетичною – сумлінніше і наполегливіше працює і, як правило, досягає неабияких успіхів у своїй діяльності, аніж його низькомотивований однокурсник. Тобто особам, яким притаманний екстринсивний тип поведінки, легше адаптуватися до вузівського середовища і, відповідно, вони мають більше шансів на успішне виконання робіт дослідного характеру.

Для з'ясування ставлення майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах ВВНЗ до науково-дослідницької діяльності нами застосовано такий метод наукового пошуку, як анкетування. Нами було розроблено анкету, за допомогою якої визначено початковий рівень дослідницьких умінь респондентів та виявлено динаміку рівнів сформованості дослідницьких умінь слухачів протягом усього періоду навчання у ВВУЗі.

На основі аналізу відповідей на запитання анкети ми визначили ступінь обізнаності слухачів з організацією та методами науково-дослідницької діяльності та окреслити коло проблем, які постають під час навчання.

У ході дослідження за допомогою анкети ми визначили, скільки слухачів займалися раніше науково-дослідницькою діяльністю. Зокрема тільки 15 % слухачів 1 і 2 курсу та 25 % 3 курсу відповіли, що раніше їм доводилося брати участь у наукових дослідженнях. Деякі зазначили (11 % слухачів 1 та 3 курсу відповідно, 25 % 2 курсу), що частково займалися науково-дослідницькою діяльністю, тобто брали участь у написанні наукових статей, в організації освітньої діяльності, в наукових конференціях. Беручи до уваги термін навчання у ВВНЗ (3 роки), 60% і 60 % респондентів 2 і 3 курсів відповідно, навчаючись у ВВНЗ, вважають, що займаються науковою діяльністю. Решта респондентів (74 % слухачів 1 курсу і 50 % 2 курсу та 63 % 3 курсу) відповіли, що не займалися науково-дослідницькою діяльністю. Це свідчить про те, що вони не зовсім розуміють суті та змісту науково-дослідницької діяльності, хоча під час здобування базової освіти вони всі писали курсові та дипломні роботи, що є елементом наукової роботи.

Про обізнаність щодо понять наукового апарата дослідження, що є дуже важливим

Питання педагогіки

під час написання кваліфікаційної роботи, свідчать дані, наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Поняття	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %
метод	71	77	91
методологія	40	45	52
концепція	34	52	77
методика	62	74	77
об'єкт дослідження	55	69	75
предмет дослідження	63	69	71
мета дослідження	88	92	95
гіпотеза дослідження	60	69	89

Отже, переважна більшість респондентів 1, 2, 3 курсів правильно визначили поняття наукового апарата дослідження. Але з наведених у табл. 1. даних видно, що слухачі 1 курсу менш обізнані щодо методології наукового апарата дослідження, а для слухачів 3 курсу це не становило проблем щодо деяких понять.

Крім того, нас цікавило, яким джерелам інформації вони надають перевагу під час підготовки до занять чи вміють користуватися пошуком потрібної наукової інформації в різних джерелах. Відповіді розподілилися таким чином (табл. 2).

Таблиця 2

Джерела інформації	Респонденти		
	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %
конспекти	81	81	63
рекомендована література	62	70	60
додаткова література	20	41	20
навчальні посібники	70	77	77
інші джерела	33	56	28
мережа Інтернет	85	91	92

Отримані дані свідчать про готовність слухачів використовувати різні джерела інформації під час навчальної діяльності. Зокрема більшість респондентів віддають перевагу конспектам та навчальним посібникам, майже всі слухачі постійно користуються мережею Інтернет, а інколи – 15 %, 8 %, 9 % респондентів 1, 2, 3 курсів відповідно. Вони переконані, що сучасні інформаційні технології мають для них важливіше значення під час організації самостійної підготовки та науково-дослідницької діяльності, сприяють вільному та швидкому доступу до матеріалів з різних дисциплін. Але, на жаль, більше половини респондентів не користуються рекомендованою та додатковою літературою.

Досить значущим фактором є систематичність організації наукової діяльності слухачів у навчальному закладі, оперативна допомога науково-педагогічного працівника (НПП) та доступність усіх навчально-методичних матеріалів. Адже, як показав аналіз отриманих даних, слухачі 1 і 2 курсів у переважній більшості не знають про прийоми пошуку і способи обробки інформації та не вміють самостійно опановувати навчальну дисципліну, працювати послідовно й постійно, хоча отримують другу вищу освіту та мають службовий досвід. Але майже всі слухачі вміють конспектувати лекційний матеріал (91 %), опрацьовувати додатковий навчальний матеріал під час самостійної підготовки (87 %), виділяти (виокремлювати) головне з отриманої інформації (90 %), самостійно готуватися до занять (97 %).

З цими результатами корелюють дані, що стосуються можливості респондентів самостійно визначити та сформулювати сутність проблеми дослідження, мету дослідження, об'єкт дослідження, предмет дослідження. Більшість слухачів відповіли «так» – (65%, 75%, 80% респондентів 1, 2, 3 курсів) і «частково» – 25%, 15%, 10% респондентів 1, 2, 3 курсів. І лише у 10 % опитаних виникли проблеми під час визначення цих понять: їм було складно відповісти або вони взагалі не відповіли.

Одними з головних проблем та труднощів, які постають під час науково-дослідницької діяльності, слухачі вважають узагальнення та письмове оформлення результатів магістерської роботи, а також доповідь, публічний виступ про результати свого дослідження на науковій конференції. Зокрема не завжди інформацію, що викладено в посібнику, можна вивчити самостійно, зрозуміти; виникають труднощі у визначенні об'єкта та предмета дослідження, їх взаємозв'язку.

Щодо допомоги науково-педагогічного працівника, потрібної під час науково-дослідницької діяльності, слухачі відповідали неоднозначно. Деякі респонденти потребують допомоги НПП (42 % всіх респондентів, віддаючи належне професіоналізму науково-педагогічних працівників ВВНЗ, неспроможні без сторонньої допомоги планувати та виконувати наукові дослідження). 44 %,

Питання педагогіки

33 %, 49 % респондентів 1, 2, 3 курсів частково здатні самостійно розробити план та визначити етапи майбутнього дослідження. У 19 % опитуваних не виникло жодних проблем і вони не потребували допомоги викладача, а 3 % взагалі утримались від відповіді.

Слухачам було запропоновано оцінити свою підготовленість до науково-дослідницької діяльності. За результатами самооцінки слухачів, високий рівень знань мають 15,2 % слухачів, середній – 53,1 %, низький – 18 %. Варто зазначити, що лише 13,7 % респондентів не визначились із

відповіддю або їм було складно відповісти.

Проте слухачі 1 курсу майже не володіють методологією наукового дослідження, не ознайомлені з методологічними принципами, які забезпечують системну спрямованість наукового дослідження, та методами наукового пізнання: на першому курсі – 70 %, на другому – 40 %, на третьому – 25 % опитаних частково відповіли або не відповіли на ці запитання. Незважаючи на це, рівень знань з методології наукового дослідження зростає залежно від курсу навчання (рис. 1).

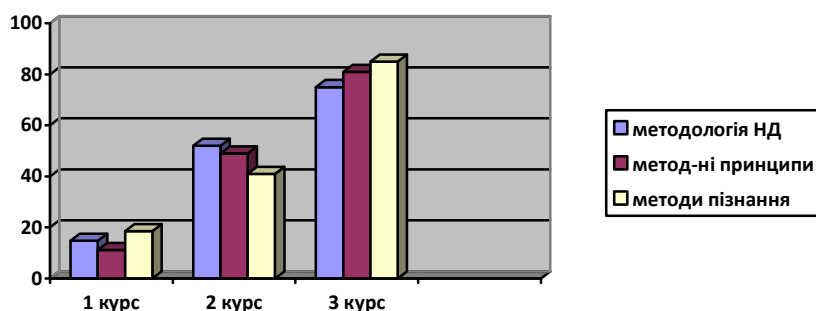


Рис. 1. Обізнаність слухачів щодо наукового апарата дослідження

Звідси, на нашу думку, незнання ними логіки викладу і прийомів роботи, невміння використовувати свої знання для самостійних навчальних досліджень (курсівих, магістерських робіт). Як наслідок, у деяких слухачів 3 курсу немає інформації про те, що собою являє та як виконується кваліфікаційна (магістерська) робота.

Ми цікавилися думкою слухачів щодо основних якостей, які відповідають статусу науковця. Отримані відповіді були такими (подано у порядку вагомості): постійний пошук нових ідей (новаторство), нестандартний творчий (креативний) підхід до вирішення проблем, аналітичне, логічне, нешаблонне мислення, високий рівень інтелекту, компетентність (глибокі знання у певній сфері, широкий кругозір), наполегливість, старанність, цілеспрямованість, принципівість, прагнення до відкриттів.

Крім того, спостерігалися такі невідповідності: розбіжності в усвідомленні мети отримання другої вищої освіти та мети участі в науковій діяльності; участь респондентів у науковій діяльності за наявності неусвідомленої установки, що наукова діяльність не є для них пріоритетною; дисоціація себе та інших осіб, що входять з ними до однієї вікової категорії; дисоціація образу вченого та реальних

військових фахівців, які займаються науковою діяльністю, непроникність внутрішніх образів для зовнішнього досвіду. Вітчизняні (Т.В. Разина, С. Занюк, В.Гралал) та зарубіжні (Д. Макклелланд) науковці вважають, що це є результатом незадовільної роботи рефлексії, наукова рефлексія навчаних не виконує свої функції на достатньому рівні. Тому наслідком такої мотиваційної ситуації цілком може стати девальвація вищої освіти, її дисоціація з науковою діяльністю та асоціація з професійною. Подібна мотиваційна ситуація є несприятливою для свідомого вибору майбутніми магістрами військового управління в міжнародних відносинах наукової діяльності як складової її професійної діяльності. Якщо вказаний мотиваційний вибір буде домінуючим, то складеться ситуація, коли майбутні магістри військового управління в міжнародних відносинах будуть або відмовлятися від наукової діяльності як складової фахової або вона буде неефективною, що призведе до неякісного виконання професійних обов'язків.

Висновки. Проведене нами дослідження дало можливість виявити позитивне ставлення майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах до науково-дослідницької

Питання педагогіки

діяльності. Хоча у деяких з них є певні проблеми. Основними можна назвати такі: низький рівень підготовленості слухачів до науково-дослідницької діяльності, невміння застосовувати попередній досвід науково-дослідницької діяльності, самостійно послідовно та постійно працювати.

Аналіз результатів дослідження ставлення слухачів ВВНЗ до науково-дослідницької діяльності показав, що їх попередня теоретична та практична підготовка була спрямована лише на часткове оволодіння знаннями та вміннями щодо науково-дослідницької діяльності. Це пояснюється тим, що науково-дослідницька діяльність не є для них пріоритетною. Слухачі відчували труднощі під час написання курсових, кваліфікаційних робіт тощо. Зокрема встановлено, що більшість слухачів має середній рівень знань з основ науково-дослідної діяльності. У ході дослідження виявлено взаємозалежність між мотивацією і ставленням до обраної професійної діяльності. Зокрема більшості слухачів (81,7%) притаманна внутрішня мотивація і позитивне ставлення до обраної професії, а отже і до науково-дослідницької діяльності як невід'ємної її складової.

На основі вищевикладеного матеріалу можна зробити висновок, що певні недоліки

в організації науково-дослідницької діяльності слухачів дещо негативно впливають на розвиток дослідницьких умінь. У свою чергу, недостатній рівень цих умінь зумовлює деякі ускладнення під час виконання слухачами науково-дослідницьких завдань, що негативно позначається й на ступені їх інтересу до цієї діяльності. Суттєвими причинами є слабка практична спрямованість, недостатня інформаційна база, відсутність інтеграції навчання та елементів науково-дослідницької роботи, недооцінка мотиваційної сфери і форм самостійної та пошукової діяльності, малоефективна реалізація і впровадження результатів проведених досліджень слухачів, слабка зацікавленість і відповідальність слухачів та викладачів за результати наукового пошуку. Але важливо зазначити, що взагалі рівень підготовленості майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах до науково-дослідницької діяльності зростає залежно від курсу навчання.

Перспективи подальших наукових пошуків – дослідження мотивації майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах до наукової діяльності.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України / Вища освіта в Україні: Норматив-правове регулювання / За заг. ред. А.П.Зайця, В.С.Журавського – К.: Форум, 2003. – 950 с.
2. Борисова О. Науково-дослідна діяльність студентів педагогічних ВНЗ в умовах реалізації завдань Болонської конвенції / О. Борисова, Н. Харченко // Рідна шк. – 2008. – № 10. – С. 33-35.
3. Набока О. Г. Науково-дослідна діяльність студента як професійно орієнтована технологія / О. Г. Набока // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 165 – 68.
4. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідницька діяльність як чинник зростання професійної компетентності / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 3 – 6.
5. Луценко Гр.В. Науково-дослідницька діяльність студентів у творчих колективах як методологічна основа підвищення якості підготовки фахівців / Гр.В. Луценко, Г.В. Луценко // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2010. – Вип. 181, ч. 3. – С. 137 – 141.
6. Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання" / О. В.Рогозіна. – К., 2007. – 24 с.

Lysenko S. A., Junior Researcher

ATTITUDES OF MILITARY FUTURE MASTERS IN INTERNATIONAL RELATIONS TO SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES

The article deals with the attitude of the military educational establishments' students to the research activity and problems connected with it.

Key words: research skills; military educational establishments' students, research activity, questioning.

МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано основні етапи педагогічного експерименту з формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України.

Ключові слова: громадянська компетентність, експеримент, офіцери-прикордонники.

В статье проанализировано главные этапы педагогического эксперимента с формирования гражданской компетентности у будущих офицеров Государственной пограничной службы Украины.

Ключевые слова: гражданская компетентность, эксперимент, офицеры-пограничники.

Актуальність теми. У наш час особливо важливе значення при підготовці захисників державних кордонів України – офіцерів-прикордонників має формування у них якостей справжнього громадянина. Завдання вищої військової освіти при цьому – виховати такого офіцера-громадянина, для якого пріоритетним стає повага до законів держави, який відданий ідеалам демократії та соціального партнерства, поважає національні й особистісні інтереси громадян.

Саме під час навчання у вищому навчальному закладі, у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу майбутні офіцери-прикордонники можуть долучитися до базових громадянських цінностей, що забезпечує становлення громадянської компетентності особистості – вироблення активної життєвої позиції, самостійності й уміння діяти відповідно до правових норм. На навчальні заклади якраз покладена особлива історична відповідальність за розвиток громадянської позиції майбутніх захисників кордону. З огляду на це **метою статті** є визначення особливостей експериментальної роботи з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати дослідження. Для вирішення завдань дослідження щодо формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників було організовано та проведено педагогічний експеримент. Метою експерименту була апробація педагогічних умов формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Під час дослідження для того, щоб всебічно вивчити складні педагогічні проблеми, було використано комплекс методів. Основним методом був педагогічний експеримент, що складався з двох етапів – констатувального та формувального. На етапі *констатувального* експерименту було передбачено встановити фактичний стан

сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, визначити вихідні та досягнуті параметри. Важливими методами на цьому етапі були теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, спостереження за курсантами щодо формування у них громадянської компетентності, тестування, анкетування, а також бесіди з викладачами та узагальнення їхнього досвіду роботи.

Під час *формувального* етапу педагогічного експерименту було передбачено перевірити гіпотезу щодо умов формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. На цьому етапі було впроваджено спеціальну систему заходів для формування у курсантів науково-дослідницької компетентності. Для вирішення завдань дослідження на цьому етапі було використано такі методи: експертна оцінка, самооцінка, тестування, анкетування.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано з 2009 до 2013 р. При цьому було передбачено три етапи науково-педагогічного пошуку. На першому етапі (вересень 2009 р. – серпень 2010 р.) було визначено вихідні науково-методичні позиції дослідження, вивчено літературу з проблеми формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, сформовано науковий апарат дослідження, розроблено робочий план експерименту.

На другому етапі (вересень 2010 р. – серпень 2012 р.) було визначено основні педагогічні умови формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, здійснено експериментальну перевірку запропонованих умов та її основних заходів, проведено контроль за динамікою змін сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

На третьому етапі (вересень 2012 р. – червень 2013 р.) було скориговано основні положення дослідження, узагальнено і систематизовано його матеріали.

При організації дослідно-експериментальної роботи ми опиралися на концептуальні положення щодо формування громадянина та ролі національних пріоритетів у становленні громадянських цінностей (Б. Грінченко, В. Липинський, І. Огієнко, С. Русова, Леся Українка, І. Франко та ін.), історіософські (П. Кононенко, В. Кремень, В. Ткаченко та ін.), педагогічні (П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Курило, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, В. Поплужний та ін.) та психологічні (І. Бех, М. Боришевський, В. Москалець та ін.) засади громадянської освіти.

Важливе значення мали також концептуальні положення теорії діяльності та розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.), теорії особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу (І. Бех, В. Серіков та ін.), компетентної освіти (І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторської та ін.) та дослідження психолого-педагогічних умов навчання військовослужбовців (О. Барабанщиков, О. Діденко, Д. Іщенко, М. Нецадим, В. Райко, В. Ягупов та ін.).

При організації експериментальної роботи враховано також напрацювання з питань використання потенціалу історії для формування громадянина (Я. Дашкевич, Н. Лалак, Ю. Олексін, О. Пометун, Н. Яковенко [2; 3; 4; 6; 7] та ін.).

Дослідно-експериментальну роботу було організовано на базі факультету правоохоронної та оперативно-розшукової діяльності (напрямок підготовки «Оперативно-розшукова діяльність і право») та факультету охорони та захисту державного кордону (напрямок підготовки «Охорона та захист державного кордону») (за спеціальністю «бакалавр») Національної академії Державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького. В експерименті взяли участь 158 чоловік: 82 в експериментальній й 76 у контрольній групах.

Перед початком експериментальної роботи було проведено роботу із науково-викладацьким складом щодо розкриття особливостей громадянської компетентності, специфіки використання репродуктивних, проблемних, інтерактивних та дослідницьких методів навчання при викладанні соціально-гуманітарних дисциплін.

Роботу з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників ми проводили при вивченні курсантами навчальних предметів «Історія України», «Історія української культури», «Педагогіка та психологія», «Методика роботи

з персоналом у підрозділах ДПСУ», «Соціологія». Перший напрям роботи у процесі експериментального навчання передбачав *введення громадянської проблематики до змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу*. Для цього ми насамперед на заняттях з начальних дисциплін «Історія України» та «Історія української культури» розглядали проблеми, релевантні громадянській компетентності.

Зокрема при вивченні дисципліни «Історія України» курсанти розглядали такі аспекти з громадянської проблематики: «Вивчення історії як засіб формування громадянської позиції та патріотизму» (тема № 1), «Значення Київської Русі та Галицько-Волинського князівства для українського державотворення» (тема № 4), «Відстоювання українцями громадянських прав у складі Великого князівства Литовського» (тема № 5), «Способи захисту прав і свобод людини і громадянина, що застосовувались в українських землях на початку революції» (тема № 9), «Державні символи України» (тема № 13) та ін.

Наприклад, при вивченні теми № 6 «Національно-визвольна війна українського народу середини XVII ст. на чолі з Б. Хмельницьким. Утворення української національної держави», було передбачено розгляд поняття громадянськості у часи Національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького. Курсанти з'ясували, що у цей час серед козаків закорінилися цінності, пов'язані з поняттями рицарства і козацького товариства. В увявленні запорожців їхня рицарська належність зумовлювалася соціальним статусом особисто вільної людини, яка професійно займається військовою справою, спираючись при цьому на відповідні права і привілеї, а також дотримуючись неписаного кодексу рицарської честі. Особливу увагу ми звертали на розгляд таких моральних чеснот, як особиста гідність козака-воїна, вірність, воєнна звитяга, дотримання рицарського слова, захист Вітчизни від ворогів, гідне служіння монархам, оборона православної церкви та ін. Ми підкреслювали, що загалом рицарське самоусвідомлення козаків передбачало орієнтацію на зрівняння в правах і свободах із шляхетством. Курсанти на основі цього мали зробити висновок, що до фундаментальних станово-корпоративних цінностей козацької спільноти здавна належали «права», «свободи» і «вольності».

Велику увагу ми звертали на нові ціннісні політико-правові категорії, що сформувалися у свідомості українців на середину XVII ст. Це свобода особистості, демократія, рівноправ'я,

національна самоідентифікація, національна та державницька ідеї, демократизм чи монархізм влади, право на землеволодіння, право успадкування, поняття соборності, справедливість збройного захисту тощо. Загалом було передбачено розглянути, який вплив Національно-визвольна війна під проводом Богдана Хмельницького мала на духовність українського етносу, на всі рівні суспільної свідомості, на нове усвідомлення призначення людини та громадянина.

Окрім цього, при вивченні як «Історії України», так й «Історії української культури» більш широко, ніж традиційно, ми подавали матеріал, пов'язаний із проблемами сучасного життя України, її менталітету та ціннісних орієнтацій. Більш глибоко курсанти вивчали питання становлення в нашій країні громадянського суспільства, його інститути, а також проблеми формування правової й політичної культури особистості.

Відповідно до другої педагогічної умови було передбачено *раціонально поєднувати пояснювально-репродуктивні та проблемні, інтерактивні й дослідницькі методи, які дозволяють розвивати критичне мислення курсантів і включати їх у різні види самостійної пізнавальної діяльності*. При виборі методів навчання для формування експерименту ми насамперед враховували, що жоден з методів не є універсальним, тому ефективних результатів у процесі формування громадянської компетентності можна домогтися лише при використанні різних методів і форм у їхньому взаємозв'язку й взаємодоповненні, щоб одночасно впливати на свідомість, діяльність, поведінку особистості, на її мотиви, інтереси, потреби. Зокрема традиційні пояснювально-репродуктивні ми використовували для повідомлення знань курсантам у готовому вигляді.

Окрім цього, ми звертали увагу на те, щоб дотримуватись вимог компетентнісного підходу, відповідно до якого процес одержання знань не слід зводити до простої передачі інформації. Ми брали до уваги, що необхідно, щоб курсанти були активними учасниками цього процесу. З огляду на це в експериментальній роботі з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників особливу роль було відведено активним методам, що дозволяло, на наш погляд, якнайширше подавати громадянські аспекти навчального матеріалу, формувати у курсантів громадянські цінності, розвивати їхнє критичне мислення й громадянські якості. Ми ґрунтувалися на тому, що особистість, у якій сформована громадянська компетентність, здатна самостійно аналізувати соціальні проблеми,

суспільно-політичні події і явища, вона має свою точку зору, незалежну від політичної кон'юнктури, готова внести свій внесок у побудову правової держави й громадянського суспільства.

На семінарських заняттях з використанням методу аналізу конкретних ситуацій ми розглядали важливі події історичного, правового, морального характеру. Суть цього методу полягала в тому, що викладач штучно створював у навчальному процесі проблемні ситуації, а курсанти повинні були їх проаналізувати й прийняти оптимальне рішення стосовно конкретних умов. Цей метод має, на наш погляд, великий потенціал для формування громадянських якостей курсантів – майбутніх офіцерів-прикордонників. В експериментальному навчанні метод аналізу конкретних проблемних ситуацій виконував різні функції: служив інструментом дослідження, вивчення, оцінки й вибору рішення, сприяв найбільш повному використанню розумових можливостей курсантів, розвивав їхні творчі здібності.

При організації роботи з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників ми враховували необхідність розвитку у них критичного мислення. Критичне мислення дозволяє людині усвідомлювати свою громадянську позицію в тих або інших ситуаціях, аналізувати події суспільно-політичного життя, соціальні проблеми й критично їх оцінювати, висувати нові ідеї в процесі соціально значимої громадянської діяльності. Критичне мислення, даючи можливість за допомогою теоретичних знань прийняти необхідні рішення, є способом корекції і ліквідації помилок у процесі власного мислення особистості. Для розвитку критичного мислення ми намагалися формувати у курсантів вміння й навички аналізувати, синтезувати, порівнювати, співставляти факти, робити висновки.

Великі можливості для цього давали тематичні дискусії. Основним завданням тематичної дискусії було виявлення різних точок зору учасників на питання або проблему, всебічний аналіз кожної з них. Дискусію ми використовували на різних заняттях, зокрема лекційних та семінарських. Під час дискусій курсанти набували практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні проблем, вчилися логічно мислити, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати позицію своїх товаришів.

Застосування активних методів також давало можливість курсантам вчитися працювати в групі, творчо мислити, приймати

альтернативні рішення, вирішувати конфліктні ситуації в рамках правового поля. На лекційних та семінарських заняттях ми звертали увагу на розвиток у них мотивації до навчання, визначення своєї громадянської позиції, розвиток самостійного критичного мислення, здатності досягати істини, розуміти необхідність узгоджувати особисті та суспільні інтереси.

Окрім цього, ще одним важливим методом формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників була організація їхньої науково-дослідницької діяльності з громадянської тематики. Ми враховували, що саме в процесі дослідницької діяльності найбільше проявляється мотивація курсантів, їхні громадянські ціннісні орієнтації, а також формується установка на саморозвиток і самоосвіту, самоорганізованість, самодисципліну, самоконтроль та інші важливі особистісні якості.

Значну увагу ми надавали публічному обговоренню результатів роботи. При цьому курсанти вчилися визначати причинно-наслідкові зв'язки історичних подій та явищ, плюси та мінуси в діяльності історичних постатей. Курсанти набували навичок публічного захисту своєї думки, виступу перед великою аудиторією. Вони вчилися чітко аргументувати свою думку, спростовувати твердження опонентів, одночасно визнаючи та поважаючи їхнє право на свою позицію.

Відповідно до третьої педагогічної умови було передбачено *налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію в системі «викладач-курсант» через організацію спеціальної наукової й методичної підготовки викладачів до роботи з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників*. Для цього ми намагалися сформувати оптимальні взаємини між викладачами і курсантами. Це такі відносини, що сприяли самоствердженню особистості курсанта, розвитку його як майбутнього фахівця, а також створювали атмосферу психологічної захищеності, зниження внутрішнього емоційного напруження. Ми дбали про формування позитивного взаємного ставлення викладачів і курсантів один до одного, звертали увагу на важливість взаємообміну окремими рольовими функціями в навчальній взаємодії [5, с. 234].

У роботі з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників викладачі намагалися зайняти позицію старшого товариша, одностайця, мотивувати, організувати, вести й спрямовувати роботу курсантів, сприяти їхньому інтелектуальному розвитку. Викладачі

намагалися бути відкритими, доступними, створювали для курсантів можливості для висловлювання їхніх думок і почуттів. Окрім цього, вони старалися бути справедливими, довіряли курсантам, визнавали їх неповторність, цікавилися їх життям, проблемами, біли готові їм завжди допомогти [1, с. 29].

Ми звертали велику увагу на налагодження діалогічного спілкування як основи педагогічної взаємодії з курсантами. Викладачі намагалися, щоб цей діалог характеризували такі ознаки, як відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, рівність психологічних позицій викладача і курсантів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного [1, с. 30]. Основні зусилля ми спрямовували на те, щоб діалог мав продуктивний характер – був не боротьбою, а співпрацею, виявом поваги і довіри викладача та курсанта.

Загалом всю роботу ми будували з урахуванням того, що ефективність роботи з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників залежить від професіоналізму викладача: його теоретичної підготовки, практичного досвіду, від його громадянської позиції та громадянських якостей, а також від характеру взаємодії з курсантами.

Далі, відповідно до четвертої педагогічної умови було передбачено *активізувати громадянське самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників через організацію їхньої громадянської самоосвіти та самовиховання*. Для цього при організації самоосвітньої діяльності курсантів ми звертали увагу на актуалізацію смислу та цілей цієї діяльності. В першу чергу було передбачено викликати у курсантів інтерес до самоосвітньої діяльності, забезпечити правильне розуміння ними суті самоосвітньої роботи з набуття громадянських знань, а також розкрити механізми розвитку умінь самоосвітньої діяльності. Йдеться про уміння самостійної роботи при підготовці до лекцій, семінарів, заліків та іспитів, уміння планувати свою роботу. Ми ознайолювали курсантів із способами конспектування лекцій, з етапами роботи над конспектами та тими прийомами, що полегшують навчальну працю, а також з основами організації самостійної роботи. Важливе значення мало навчання ефективним методам засвоєння інформації, вибору власного стилю та методів самостійної роботи.

Ми також намагалися на кожному занятті давати можливість курсантам працювати самостійно. При цьому ми враховували, що це

обумовлено закономірностями пізнавальної діяльності, адже для того щоб міцно засвоїти той чи інший матеріал, потрібно неодноразово повертатися до його вивчення. У цьому випадку подальша робота сприяє кращому запам'ятовуванню знань й дозволяє глибше їх осмислювати. При організації роботи з книгою ми звертали увагу на те, щоб курсанти чітко ставили мету роботи з книгою; з'ясовували питання, необхідні для опрацювання та засвоєння; визначали порядок самостійної роботи та прийоми самоконтролю.

Окрім цього, в аспекті громадянського самовиховання ми насамперед вели роботу щодо того, щоб сформувати ціннісне ставлення курсантів до себе й навколишньої соціальної дійсності, навчити курсантів прийомів й методів самопізнання, самоосвіти й самовиховання, а потім оцінювати свої громадянські якості, свою поведінку, визначати загальну програму дій та можливі методи і прийоми дій.

Викладачі старалися вивчити курсантів і на цій основі допомогти їм визначити їхні сильні й слабкі сторони, окреслити план роботи щодо формування у себе відповідних громадянських знань та якостей. Акцент було зроблено на успішне подолання курсантами тих або інших своїх недоліків, формування необхідних громадянських якостей.

Висновки. Для формування громадянської компетентності курсантів було впроваджено педагогічні умови, що стосувалися впливу на всі складові зазначеного особистісного феномену та передбачали, по-перше, введення громадянської проблематики до змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу; по-друге, раціональне поєднання пояснювально-репродуктивних та проблемних, інтерактивних й дослідницьких методів, які дозволяють розвивати критичне мислення курсантів і включати їх у різні види самостійної пізнавальної діяльності; по-третє, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач-курсант» через організацію спеціальної наукової й методичної підготовки викладачів до роботи з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників; по-четверте, активізацію громадянського самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників через організацію їхньої громадянської самоосвіти та самовиховання.

Перспективами подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін.

Література:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2006. – 256 с. – (Альма-матер).
2. Дашкевич Я. Р. Стан української історичної науки та завдання Наукового товариства ім. Т. Шевченка // «Учи неможними устами сказати правду» : історична есеїстика. – К.: Темпора, 2011. – 828 с.
3. Лалак Н. В. Потенціал історії як навчальної дисципліни у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Випуск 5 – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2010. – С. 46–49.
4. Олексін Ю. П. Навчання вітчизняній історії як засіб формування рис громадянськості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання історії» / Ю. П. Олексін; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 20 с. – укр.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
6. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
7. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Н. Яковенко – 3-тє вид., переробл. та розшир. – К. : Критика, 2006. – 584 с.

Makohonchuk N. V., lecturer

METHOD EDUCATIONAL EXPERIMENTS ON THE FORMATION OF CIVIC COMPETENCE IN FUTURE OFFICERS STATE BORDER OF UKRAINE

In the article the main grades of the pedagogical experiment at forming the civil competence in the future officers of the State border guard service of Ukraine are analyzed.

Key words: civil competence, experiment, border guard-officers.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СКЛАДАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статті проаналізовано психолого-педагогічні особливості складання тестових завдань для оцінювання навчальних досягнень слухачів вищої школи.

Ключові слова: навчання, оцінка, тест, слухачі, навчальні досягнення.

В статтє анализируются психолого-педагогические особенности составления тестовых заданий для оценивания учебных достижений слушателей высшей школы.

Ключевые слова: учеба, оценка, тест, слушатели, учебные достижения.

Постановка проблеми. Навчання оцінюється на підставі того, що засвоєно когнітивно в той час як викладання часто оцінюється на підставі того, подобається воно слухачеві чи ні. Фактично, для того щоб бути повноцінним, оцінювання навчання і викладання повинно містити в собі емоційні, когнітивні і поведінкові виміри і викладання повинно оцінюватися у зв'язку з тим навчанням, що воно дає – включаючи емоційну і поведінкову сфери. Викладачі можуть зібрати значну кількість інформації про хід навчання непрямым способом, у ході взаємодії зі слухачами. Така неформальна оцінка заснована на коментарях, відповідях на запитання, мові жестів і міміці. Подібна оцінка не може бути організована в систему, тому що вона різна у різних слухачів. У вищій школі ніщо не впливає на ставлення слухачів більше, ніж якість контрольних завдань, які вони повинні виконувати. Неякісно складені питання, суб'єктивна оцінка і незрозумілі вимоги роблять контроль безглуздим. Якщо викладач буде неякісно оцінювати слухачів, то їх відношення до навчання стане гіршим. Категорія “оцінка” та “оцінювальна діяльність” відображають діалектичний зв'язок між фаховою компетенцією викладача, усталеною системою освітніх норм та стандартів, а також якісними характеристиками рівня підготовки слухача. Оцінка є засобом стимулювання й орієнтування слухача, необхідним компонентом його взаємодії з викладачем (Б.Г. Ананьєв, А.В. Захаров), засобом соціальної регуляції (В.С. Магун, В.П. Трусов), важливими інструментом оцінювання знань і поведінки слухача (Ш.А. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський), засобом оцінки професійної майстерності викладача (Н.В. Кузьміна, Г.Б. Скок) [2–4].

На відміну від традиційного контролю у формі опитування, усного іспиту або заліку,

займають багато часу, тестування проводиться для слухачів усієї групи одночасно і, хоча процес тестування в цілому менш тривалий, він дає більш об'єктивну картину рівня знань слухачів. Тестування, незалежно від того, проводиться воно в письмовій формі або за допомогою комп'ютерів, психологічно менше навантажує слухачів і викладачів. Результати тестування після обробки на комп'ютері можуть бути представлені у формі сукупності стандартних статистичних показників, придатних для встановлення рейтингу знань слухачів і порівняльних характеристик групи в цілому.

Метою статті є дослідження особливостей складання тестових завдань для оцінювання результатів навчальних досягнень слухачів у вищій школі.

Результати теоретичного аналізу. Питання підсумкового контролю знань слухачів є важливим у навчально-виховному процесі ВВНЗ, адже дозволяє викладачеві, з одного боку, оцінити ступінь засвоєння матеріалу дисципліни, а з іншого – ставлення до неї слухачів і, як підсумок, може характеризувати результат професійної діяльності самого викладача. Оцінювання знань свідчить про визнання слухачами необхідності здобутих у ході вивчення конкретної дисципліни вмінь, знань, навичок для формування їх фахового рівня.

Важливе місце відводиться об'єктивності оцінювання знань слухача, що в цілому впливає на ставлення його до самого себе, до викладача, до навчальної дисципліни, до навчання взагалі, а головне – свого місця і ролі у подальшій професійній діяльності, виконуваної на якісно-новому фаховому рівні. Тестування є одним із способів об'єктивного оцінювання набутих слухачами знань за темою, предметом.

Щоб тести давали систематичну, неспотворену інформацію про досягнення

слухачів, вони повинні володіти трьома особливостями: валідністю, надійністю й об'єктивністю. Тест “валідний”, якщо перевіряє те, що повинен перевіряти. Існує кілька типів валідності тестів, але тут ми зосередимося на валідності за змістом. Коли зміст тесту відповідає області знань, до якої тест відноситься, то він володіє змістовною валідністю. Тобто тест, що відноситься до “розділу 4” даного курсу, повинний складатися з пунктів, що відображають основні знання з розділу 4, а не якогось іншого. Включення пунктів з розділу 3 порушує змістовну валідність, якщо слухачі не були спеціально попереджені, що перевірка включатиме і ці області. Шаблон поведінка-зміст забезпечує валідність за змістом, тому що пункти тесту відповідають результатам, наміченим у розділі або курсі. Надійність відноситься до точності тесту або того, наскільки точно тест вимірює досягнення слухачів. Довільні, погано складені питання додають елемент випадковості до відповідей слухачів і знижують надійність тесту. Урахування принципів складання пунктів тесту підвищать їх надійність. Об'єктивність відноситься до відсутності перекручувань при відповіді на питання або підрахунку результатів. Результати тестування повинні оцінюватися на стільки об'єктивно, як це тільки можливо, – інакше бали не будуть систематично оцінювати досягнення слухачів [1; 5; 6].

Об'єктивний тест – це тест, що складається з питань, на які можна відповісти словом або короткою фразою, або шляхом вибору одного з варіантів. Відповіді на об'єктивні питання можуть бути або правильними, або неправильними. Той, хто дає оцінку, не повинний інтерпретувати відповіді слухачів. У різних групах слухачів у такому випадку будуть однакові бали за результатами одного тесту. Об'єктивні тести мають кілька переваг у порівнянні з творчими завданнями. Якщо ви задасте сто об'єктивних питань по даному змісту, то одержите кращу вибірку знань і розуміння слухачів, ніж проведення трьох або чотирьох творчих завдань. При використанні об'єктивних тестів легше виставляти оцінки, і вони краще відображають справжні знання слухачів. Однак складання гарних об'єктивних запитань – складніше, і на нього потрібно більше часу, чим на підготування завдань для творчого розв'язання [6].

Найбільш розповсюджені типи

об'єктивних запитань: запитання на вибір з багатьох можливостей, або змінної альтернативи; запитання на істинне-хибне, або постійної альтернативи; запитання на доповнення, заповнення пропусків або завершення думки; і запитання на пошук відповідності.

Запитання на істинне-хибне пропонують слухачеві твердження факту, що повинне бути оцінено як істинне або хибне. Пункти тестів на істинне-хибне ефективні і діючі. Вони ефективні в тому плані, що можна відповісти на багато питань за короткий період часу. Вони дієві в тому плані, що ясно показують найбільш загальні недоліки і промахи. Підведення підсумків таких тестів проходить швидко і легко. Але разом з тим влучне запитання на істинне-хибне скласти важко. Пункт, що здається цілком осмисленим його автором, може збентежити навіть підготовленого слухача. Твердження повинні бути чітко сформульовані, повинні піддаватися оцінці і перегляду. Крім того, питання на істинне-хибне заохочують здогадки. Слухач може пройти п'ятдесят відсотків тесту успішно випадково, просто угадуючи правильні відповіді.

Для якісного складання тесту з питаннями на істинне-хибне і уникнення зазначених недоліків доцільно використовувати постулати, наведені нижче.

Увага до основної ідеї. Кожне твердження повинно містити в собі одну основну ідею, щоб звести до мінімуму плутанину.

Варто уникати підказок. Підказками можна вважати слова типу “тільки”, “усі”, “завжди”, “ніхто”, “зовсім не” або “ніколи”. Питання на істинне-хибне, що містять подібні слова, завжди відносяться до хибних. З іншого боку, питання, що містять слова “може”, “можливо” або “взагалі”, завжди істинні.

Відповідь повинна бути абсолютною. Пункти тесту на істинне-хибне повинні бути в основі або абсолютно істинні, або абсолютно хибні. Доцільно уникати тверджень, що можуть бути істинними за певних умов, якщо ці умови не обговорені особливим чином. Найбільш підготовленим слухачам буде дуже важко відповідати на заплутані твердження правильно, тому що їм доведеться обробляти більшу кількість інформації, щоб зрозуміти, про що запитується в тесті.

Доречно мінімізувати використання

негативних речень. Формулювання пунктів здійснювати в позитивній, а не негативній формі, щоб уникнути плутанини. Не потрібно використовувати подвійних заперечень та бути точними у формулюваннях, уникаючи таких слів, як “небагато”, “багато”, “довгий”, “короткий”, “великий”, “маленький” або “важливий” у пунктах тесту. Ці терміни є подвійними. Наскільки відповідь є істинною або хибною? Наскільки великим є “великий”? Варто уникати і прямих цитат. Цитати, виокремлені з контексту, занадто багатозначні, щоб використовувати їх у тестах. Використовуючи їх, ми переоцінюємо роль механічного запам’ятовування. Указування джерела думки також є доречним, оскільки це дозволяє показати слухачеві, що він повинен відповісти, чи властива вказана позиція для даного першоджерела.

Доречно звертати увагу на довжину пунктів. Методично правильно не робити істинні твердження довшими за хибні. Часто істинні твердження вимагають уточнень, щоб істинність була абсолютною.

Доцільно уникати складних речень. Складні граматичні побудови і заплутаний склад можуть збентежити слухачів. Пункти повинні бути написані зрозуміло, просто констатуючи істину або оману.

Варто використовувати більше помилкових тверджень. При розробці тесту на істинне-хибне, приблизно шістьдесят відсотків пунктів повинні бути помилковими. Помилкові пункти краще показують розуміння слухачів, чим істинні. Можна підвищити надійність тесту на істинне-хибне, якщо слухачі будуть виправляти помилкові пункти, перетворюючи їх у істинні. Ці дві техніки допомагають скоротити кількість випадкових угадувань і підвищити надійність результатів.

Тести на вибір з багатьох можливостей, або перемінної альтернативи, – найбільш популярний тип об’єктивних тестів. Вони складаються з одного твердження або питання і декількох відповідей на нього. Одна відповідь правильна. Інші, так названі відволікаючі відповіді, невірні, але виглядають прийнятними. Найбільш розповсюджений тип тесту на вибір з багатьох можливостей являє собою питання, на яке дається чотири-п’ять відповідей.

Тести на вибір з багатьох можливостей, у яких дається безліч відповідей, можуть

бути складені з меншим подвійним змістом й упорядковані краще, ніж питання на істинне-хибне або ті, що вимагають короткої відповіді. Відсоток здогадування скорочується, тому що імовірність випадкового вибору правильної відповіді – один до чотирьох (25%) або один до п’яти (20%), а не один до двох (50%), як у тестах на істинне-хибне. Питання на вибір одного з багатьох відповідей вимагають більш високого ступеня розрізнення, чим інші форми об’єктивних тестів. Оскільки питання на вибір однієї з багатьох відповідей можуть бути швидше оброблені, вони дозволяють одержати кращу вибірку щодо оволодіння предметом слухачами, аніж короткі відповіді.

Разом з тим, складання кращих запитань на вибір однієї з багатьох можливостей є складним і вимагає багато часу. Відволікаючі відповіді складно придумати, особливо коли складаєте п’ять і більше альтернативних відповідей. Зазначимо, що тести на вибір однієї можливості з багатьох менш ефективні, тому що слухачі можуть обробити менше пунктів такого тесту, порівняно з іншими типами об’єктивних тестів.

Уникнути основних недоліків, що виникають при складанні тестів з перемінною альтернативою, допоможуть такі рекомендації.

Ставте одну конкретну проблему. Основне питання повинно стосуватися однієї ясної, конкретної і визначеної проблеми. Загальна помилка при складанні подібних питань – це незавершеність основного твердження. Нехай основне твердження буде повною пропозицією або прямим питанням, а не уривком фрази. Правильна відповідь повинна бути тільки одна. Потрібно переконатися, що тільки один з варіантів є вірним. Не доцільно використовувати синонімічні або частково співпадаючі відповіді.

Варто звести до мінімуму використання негативних тверджень і по можливості уникати негативних тверджень, адже негативні фрази можуть заплутати деяких слухачів, що знають матеріал.

Відповіді повинні бути однорідними. Не виділяйте правильну відповідь, роблячи її відмінною від інших за будовою (граматикою, довжиною). Відповіді повинні бути рівнозначні за формою, щоб форма відповіді не підказувала, яку вибрати.

Відповіді повинні здаватися однаково

привабливими. Усі відповіді на основне питання повинні бути рівною мірою привабливими для слухача, (особливо якщо він слабо підготовлений). Кожна з відповідей повинна бути правдоподібною і логічною.

Розташовуйте відповіді у довільному порядку. Викладачі мимоволі поміщають правильну відповідь у середину частіше, ніж на перше (а) або останнє (г) місця. Відповіді на кожне питання повинні бути розташовані довільно.

Уникайте стороннього матеріалу. Не включайте в запитання зайвий матеріал, тобто не намагайтеся заплутати слухачів, включаючи в питання зайву інформацію.

Уникайте відповідей типу “ніщо з перерахованого”. По можливості уникайте альтернативних відповідей типу “ніщо з перерахованого”, “усе перераховане” або “пункти б і г”. Такі відповіді скорочують можливість правильного вибору.

Ведіть перевірку на вищому когнітивному рівні. У тесті на вибір однієї з багатьох можливостей можуть бути представлені складні випадки і приведені альтернативні пояснення цих випадків.

У сукупності з тестами на вибір однієї з багатьох можливостей можна використовувати схеми, карти і графіки, що вимагають аналізу, синтезу й оцінки. Намагайтеся уникати тестів, що стосуються тільки рівня знань – запам’ятовування фактів.

Питання на доповнення, що іноді називають “завершенням думки” або “заповненням пробілів”, є твердженнями, у яких є один або більш пропусків. Слухачі заповнюють пропуски підходящими термінами – іменами, словами або фразами, – щоб правильно завершити фразу. Такий тип питань можна використовувати, коли правильна відповідь може бути виражена одним словом або короткою фразою.

Питання на доповнення порівняно просто складати. Вони ефективні в тому випадку, якщо за дану одиницю часу може бути оброблена велика кількість тверджень. Тому що згадати термін звичайно важче, питання на доповнення краще виявляють тих, хто знає матеріал. Питання на доповнення часто залишають мало шансів для випадкових здогадів.

Разом з тим, тести на доповнення відомі своєю подвійністю. Важко ясно і просто сформулювати фразу для доповнення. Оцінка може бути довільною і

несправедливою, вона може залежати від сприйняття синонімів. Для заповнення пробілу може адекватно підходити не тільки одне слово. Нарешті, надмірне використання тестів на доповнення може привести до зловживання механічним запам’ятовуванням.

Такі рекомендації допоможуть уникнути недоліків, найбільш розповсюджених при написанні питань на доповнення.

Пробілів не повинно бути занадто багато. У кожній фразі на доповнення повинен бути тільки один або два пробіли. Чим більше пробілів, тим більше подвійність.

Правильна відповідь повинна бути тільки одна. Складайте пункт таким чином, щоб тільки один конкретний термін або визначене слово правильно доповнювало твердження. Якщо існують рівною мірою прийнятні терміни (наприклад, “істинне-хибне”, або “постійна альтернатива”), кожна з відповідей повинна зараховуватися як правильна.

Залишайте пропуски тільки на місці важливих понять. Якщо пропускати менш значимі слова, тест буде тривіальним.

У більшості випадків краще залишати пропуск наприкінці речення. Так уся фраза стане для слухача підставою для вибору відсутнього терміна. Якщо пробіл буде знаходитися на початку фрази, природний процес буде обернений і здаватиметься заплутаним як непідготовленим слухачам, так і підготовленим.

Не варто підказувати правильну відповідь. Прикладом непомітної підказки може бути довжина пробілу, що вказує на кількість букв у слові. Усі пробіли повинні бути однакової довжини. Інша непомітна підказка – це використання прямо перед пробілом змінюваного слова, що узгоджується з пропущеним.

Не доцільно використовувати прямих цитат в тестах на доповнення. Вирвані з контексту фрази звичайно досить багатозначні. Фрази повинні бути написані на основі ясного поняття, а не конкретної цитати.

При *пошуку відповідності* слухачам надаються два стовпчики взаємозалежних один з одним пунктів. У розповсюдженому варіанті запитань на пошук відповідності пункти лівого стовпчика пронумеровані, а ліворуч залишають місце для літерного позначення пунктів правого стовпчика

До переваг таких тестів можна віднести просте й ефективно охоплення великого обсягу фактичного матеріалу. Пари відповідей можна брати з різних підручників, конспектів занять і додаткового матеріалу, щоб потім звести їх до узагальнення фактів. Результати легко оцінювати.

Але якісний тест на пошук відповідності важко скласти. Тому що кількість можливих відповідей на питання зростає, для виконання завдання потрібно більше розумових зусиль. Зіставлення пунктів зводиться до осмислення фактичної інформації і простих понять.

Такі вказівки допоможуть уникнути основних недоліків при написанні тестів на пошук відповідності.

Понять, що відповідають даному пунктові, не повинно бути занадто багато. Список повинний містити не більш восьми або десяти відповідей. Організуйте тест таким чином, щоб усі питання були розміщені на одній сторінці.

Список відповідей варто зробити довше. Якщо кожна відповідь використовується тільки один раз, список відповідей має містити більше варіантів, ніж необхідно. У такий спосіб слухачі не зможуть знайти останню відповідність методом виключення.

Існують різні думки з приводу того, наскільки список варіантів має бути довше – від двох–трьох пунктів, до п'ятдесяти відсотків. Однак якщо відповіді можуть бути використані більше одного разу, обидва списки можуть бути однакової довжини.

Важливо стежити за тим, щоб кожен пункт (з лівого стовпчика) відповідав тільки одному слову або фразі зі списку відповідей. Однак можливості відповідей можуть бути використані більше одного разу.

Пункти, між якими потрібно визначити відповідність, повинні відноситися до однієї основної теми. Варто уникати змішування імен, подій і визначень в одному пункті.

Відповіді повинні бути простими. Краще поміщати довгі фрази в стовпчик питань, а короткі – у стовпчик відповідей. Так слухачі зможуть швидше знайти потрібну відповідь у списку.

Список відповідей має бути упорядкованим, тому відповіді треба розмістити, наприклад, в алфавітному або хронологічному порядку. Так завдання пошуку відповідей буде менш обтяжливим, а слухачі зможуть сконцентруватися на пошуку правильної відповіді.

Зрозуміло пояснюйте в інструкції, як повинен відбуватися пошук відповідностей. Конкретно вкажіть, чи можуть відповіді бути використані більше одного разу. Наведіть приклад, якщо в цьому є необхідність. У такий спосіб можна запобігти неправильного розуміння тесту як додаткового елементу погіршеності при підведенні підсумків.

Висновок. Таким чином, об'єктивність процесу оцінювання знань ускладнена суб'єктивністю педагогічного рішення й суб'єктивністю його сприйняття слухачами, може бути забезпечена шляхом використання тестового контролю. Неважливо, наскільки добре слухачі розуміють предмет, погано складені тести не дозволяють їм продемонструвати свої знання. Неякісне або довільне тестування знижує мотивацію до навчання. Викладачі можуть ставити оцінки, ґрунтуючись на неправильних тестах, але ці оцінки не будуть відображати ступінь знань слухачів.

Тому тести повинні фокусуватися на “важливих” темах, тобто повинні справедливо і точно відображати поточне виконання завдань. Тести повинні задавати “розумні стандарти”. Вимоги повинні бути однаковими для всіх слухачів. Тести повинні ґрунтуватися на “ясних критеріях”. Слухачі повинні знати, що від них потрібно для одержання високого бала. Тести повинні піддаватися “надійному тлумаченню”. Оцінка тестів повинна тлумачитися на підставі завдань і теми предмета.

Слухачі повинні піддаватися “частому оцінюванню”. Короткі і часті перевірки краще сприяють успішності, за довгі і рідкі іспити. І нарешті, слухачі повинні одержувати “оцінки, що спонукують”. Мотивація вище, коли тести спонукують навчатися всіх і ні для кого не є нездійсненними. Академічні досягнення, що вимірюються когнітивними результатами, є першорядними в умовах навчання.

Запропонована схема допоможе розробити якісні тести.

1. Проаналізуйте тему предмета в зв'язку з підготовкою слухачів. Які максимальні і мінімальні знання повинні вони одержати? Пам'ятаючи про слова Брунера, що “ніхто не може навчити всьому”, які знання – факти, поняття, відношення, навички – потрібно засвоїти вашим слухачам?

2. На підставі проведеного аналізу сформулюйте цілі, пов'язані з основними знаннями.

Питання педагогіки

3. Сформулюйте, які повинні бути результати навчання, або індикатори, що покажуть, що слухачі вирішили поставлені перед ними завдання. Складіть шаблон поведінка-зміст, що відображає баланс знань за даним розділом.

4. Розробіть послідовність напрямів і завдань, що допомогли б слухачам в оволодінні поняттями і розвитку позитивного ставлення та навичок, пов'язаних з цілями і результатами.

5. Складіть якісні тести на основі шаблону поведінка-зміст. Усі пункти тесту повинні стосуватися знань досліджуваного розділу. При складанні тестів керуйтеся наданими рекомендаціями.

6. Чітко і зрозуміло організуйте пункти тесту. Розробіть зрозумілі інструкції до кожного типу питань.

7. Проведіть контрольну роботу.

8. Підведіть підсумки контрольної. Проаналізуйте результати тесту за пунктами.

9. Дайте оцінку кожному крокові процесу на підставі результатів тесту і зворотного зв'язку від слухачів:

а) чи були цілі навчання адекватними? Чи не виникло надмірної уваги до однієї зі сфер на шкоду іншим?

б) чи виявилися результати навчання

адекватними? Чи не було занадто важко або занадто легко досягти намічених результатів?

в) чи правильно була обрана послідовність навчальної діяльності – лекцій і іншого? Чи добре слухачі підготувалися до іспиту? (Якщо уся група виконує контрольну погано, то проблема – у навчанні або в контрольній. Будьте готові прийняти на себе відповідальність за неуспішність слухачів, поки у вас не буде ясних доказів відсутності загальної мотивації в групі в цілому).

г) які пункти тесту дали негативний індекс розрізнення? Проаналізуйте кожен пункт. Чи добре він складений? Чи не тривіальний? Якщо це так, переглянете пункт. Якщо пункт здається складеним добре, може бути, ви не підкреслили важливість матеріалу, що у ньому міститься?

д) чи не заплутала слухачів форма тесту? Чи можна її удосконалити?

Оцінювання слухачів – питання етики, яке повинне бути найбільш точним і справедливим. Потрібно заохочувати прагнення слухачів до досконалості, але вимірювання їх досягнень повинне здійснюватися чесно й об'єктивно. Освіта передбачає не тільки навчання, але й повноцінне застосування отриманих знань.

Література:

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Адепт, 1998. – 217 с.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избранные педагогические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128–271.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Пучков Н. П. Разработка банков тестовых заданий : методические рекомендации / Н. П. Пучков, К. В. Брянкин, Н. В. Майстренко. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. – 64 с.
6. Разработка тестовых заданий: Методические рекомендации преподавателям / Сост. С. Г. Шеретов. – Алматы : КОУ, 2006. – 14 с.

Matsko O. J., candidate of military sciences, professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEST TASKS IN HIGH SCHOOLS

In the article the psychology-pedagogical features of drafting of test tasks are analysed for the evaluation of educational achievements of listeners of higher school.

Keywords: studies, estimation, test, listeners, educational achievements.

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ПРИКОРДОННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В СИСТЕМІ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ

В статті окреслено сутність прикордонного співробітництва, а також проведено аналіз діяльності відділу міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи при прикордонному загоні.

Ключові слова: прикордонне співробітництво, відділ міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи, начальник відділу, старший офіцер відділу.

В статье очерчено сущность пограничного сотрудничества; а также сделан анализ деятельности отдела международного сотрудничества и погранично-представительской работы в пограничном отряде.

Ключевые слова: пограничное сотрудничество, отдел международного сотрудничества и погранично-представительской работы, начальник отдела, старший офицер отдела.

Постановка проблеми. Для України процеси міждержавної інтеграції є порівняно новими, але вже сьогодні чітко усвідомлюється їх важливість. Поряд із реформуванням міждержавних взаємовідносин виникає потреба у забезпеченні організаційно-правових, фінансових та кадрових можливостей країни для ефективної участі суб'єктів у прикордонному співробітництві. Увага до прикордонних регіонів за останнє десятиріччя набуває все більшого значення, що пов'язано з особливостями їх геополітичного положення, місцем у євроінтеграційних процесах та міжнародній діяльності. Сьогодні, прикордонне співробітництво є одним із перспективних напрямків розвитку держави [5]. У зв'язку з цим, вагомого значення набуває сформованість готовності персоналу прикордонного відомства до цього виду діяльності. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до прикордонного співробітництва відбувається під час навчання у вищому навчальному закладі прикордонного відомства. Аналіз явища прикордонного співробітництва в системі охорони державного кордону свідчить про тісний зв'язок ефективністю функціонування системи вищої військової освіти та післядипломної підготовки фахівців в цій галузі. І як показує практика та аналіз сучасної методичної основи в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників існує низка недоліків та протиріч, що негативно впливають на рівень сформованості знань, умінь, навичок та загальної компетентності у цій сфері

діяльності. Серед таких, можна виокремити: недостатність міждисциплінарних зв'язків та їхня визначеність на сучасному етапі; відсутність спрямованої підготовки з питань малої дипломатії; недостатній акцент на формування мовної підготовки тощо. Саме це обумовлює необхідність дослідити ці питання. Крім того, вагомість готовності персоналу прикордонного відомства тісно пов'язане з реалізацією положень Концепції розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2015 року, що обумовлює підвищення рівня фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з метою посилення охорони державного контролю та створення нових підходів до прикордонної безпеки в умовах інтеграційних процесів та міжнародного співробітництва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз нормативних документів [1, 3 – 4] свідчать про те, що прикордонне співробітництво є однією з невід'ємних видів діяльності Державної прикордонної служби України. Багато наукових джерел [2, 5] присвячено дослідженню теоретичних засад прикордонного співробітництва. Крім того, детально аналізувалися економічні, соціальні та політичні чинники та наслідки процесу прикордонного співробітництва. Проте, проблема прикордонного співробітництва в системі охорони державного кордону потребує детального дослідження та пояснення.

Постановка завдання. Метою статті нами визначено окреслення сутності прикордонного співробітництва, а також проведення аналізу діяльності відділу

міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи при прикордонному загоні.

Викладення основного матеріалу. У науковій літературі терміном «прикордонне співробітництво» характеризують території інтенсивного прикордонного співробітництва у всіх сферах життя. Такими є сукупні прикордонні території двох або більше сусідніх держав з високим наявним або потенційним рівнем прикордонного співробітництва [2, 5].

Україна має великі потенційні можливості у налагодженні прикордонного співробітництва. Її безпосередні сусіди – Росія, Білорусь, Молдова, Румунія, Угорщина, Словаччина, Болгарія, Туреччина – становлять сприятливе зовнішнє середовище для взаємовигідного співробітництва. Так, в рамках діяльності Державної прикордонної служби України прикордонне співробітництво є одним із пріоритетних завдань [1], а Концепцією розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2015 року передбачено ряд заходів щодо здійснення та розвитку прикордонного та міжнародного співробітництва [3].

В Україні прикордонне співробітництво сьогодні розглядається у двох площинах – як інструмент розвитку прикордонних територій і як чинник реалізації її євроінтеграційних прагнень.

Прикордонне співробітництво прикордонних областей України і сусідніх країн умовно можна розділити на два напрямки: прикордонне співробітництво з країнами з ЄС; прикордонне співробітництво у так званому новому прикордонні, уздовж кордонів колишніх радянських республік, а саме: Росії, Білорусі та Молдови.

Розвиток прикордонного співробітництва в Україні було започатковано в 90-х роках минулого століття. Так, за цей період було створено вісім євро регіонів, до участі у яких залучено дев'ять областей України та адміністративно-територіальні одиниці і п'ять прикордонних іноземних держав. Територія України, що входить до складу євро регіонів, становить третину від її загальної площі, на якій проживає 31,5% від населення нашої країни [2].

Про важливість прикордонного співробітництва свідчить і кількість міжнародних договорів та угод, підписаних між урядами країн, а також прикордонними відомствами. Так, найбільше угод підписано з Республікою Польщею (12), які стосуються співпраці в різних сферах охорони державного кордону, а саме: умови функціонування консульських пунктів, діяльності пунктів пропуску через державний кордон, правовий режим українсько-польського державного кордону, взаємна допомога з прикордонних питань, передача і прийом осіб через спільний державний кордон, співробітництво під час здійснення контролю осіб, товарів і транспортних засобів, які перетинають українсько-польський державний кордон, напрямки взаємодії оперативних органів Державної прикордонної служби України та Прикордонної варті Республіки Польща, співробітництво навчальних закладів, правила місцевого прикордонного руху, обмін статистичною та аналітичною інформацією, спільне патрулювання тощо.

Крім того, угоди підписані з Республікою Словаччиною (6), Республікою Угорщина (6), Республікою Румунія (4), Республікою Молдова (5), Російською Федерацією (7) та Республікою Білорусь (5). Україна уклала також угоди з Республікою Болгарією та Турецькою Республікою про кордон економічних (морських) зон та про співробітництво компетентних органів, відповідальних за свої простори у Чорному морі. Для підвищення ефективності в сфері обміну інформацією, перетину кордону громадянами зазначених країн, а також в галузі протидії міжнародній злочинності укладено угоди між прикордонними відомствами Республіки Грузії, Китайської народної республіки та Республіки Латвія.

З метою організації прикордонного співробітництва між сусідніми державами, а також для посилення спільної охорони державного кордону в системі Державної прикордонної служби створено управління міжнародного співробітництва Міжнародно-правового департаменту при Адміністрації Державної прикордонної служби України. Крім того, у Регіональних управліннях та прикордонних загонах діють відділи міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи.

Питання педагогіки

Діяльність відділу міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи керується Конституцією України, законами України “Про державний кордон України”, “Про Державну прикордонну службу України”, міжнародно-правовими актами з прикордонних питань України з суміжними державами, актами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України, керівними документами Адміністрації Держприкордонслужби, наказами та розпорядженнями регіонального управління з питань міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької діяльності, забезпечення виконання договірних документів із суміжними державами щодо прикордонних питань, цим Положенням та іншими нормативними актами [4].

Відділ міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи загону (в подальшому відділ) є самостійним структурним відділом прикордонного загону. Він підпорядковується безпосередньо начальнику прикордонного загону. Відділ є основним підрозділом прикордонного загону по організації та керівництву здійсненням питань міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької діяльності на державному кордоні.

Відділ організує та координує роботу структурних підрозділів прикордонного загону та охорони кордону з усіх питань діяльності прикордонно-представницьких апаратів, всебічного забезпечення щодо виконання міжнародно-правових актів з прикордонних питань України із суміжними державами.

Посадові особи відділу діють відповідно до затверджених начальником прикордонного загону посадових інструкцій. Відділ контролює та координує діяльність інших органів управління прикордонного загону по здійсненню заходів міжнародного співробітництва в межах відповідальності визначеної ділянки державного кордону. Очолює відділ помічник начальника загону – начальник відділу, який безпосередньо підпорядковується начальнику прикордонного загону та несе відповідальність за виконання поставлених завдань, в період його відсутності обов’язки виконує старший офіцер відділу.

Основними завданнями відділу міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької діяльності є:

організація через прикордонно-представницький апарат прикордонного загону виконання міжнародно-правових актів з прикордонних питань, захист політичних, територіальних, економічних інтересів України на державному кордоні;

приймання участі в плануванні заходів щодо захисту недоторканості державного кордону України, запобіганню виникнення прикордонних інцидентів на кордоні та їх врегулюванню у разі виникнення;

вивчення та оцінка обстановки на державному кордоні, в прикордонних районах суміжних держав, прогнозування її впливу на діяльність прикордонно-представницьких апаратів;

здійснення, спільно з відділом прикордонної служби та відділом прикордонного контролю і реєстрації прикордонного загону, контролю за дотриманням фізичними та юридичними особами режиму державного кордону, прикордонного режиму та режиму в пунктах пропуску; своєчасне реагування, через прикордонно-представницькі апарати, у відношенні іноземних громадян-правопорушників вищезазначених режимів;

планування заходів щодо діяльності прикордонно-представницького апарату прикордонного загону та контроль ходу їх виконання;

забезпечення організації та підтримання взаємодії між прикордонно-представницькими апаратами прикордонного загону та суміжних держав по стану охорони державного кордону та координації діяльності щодо його охорони;

організація, разом з інженерно-технічним відділом, та контроль виконання договірних положень щодо ремонту прикордонних знаків, очищення прикордонних просік;

організація та проведення складом прикордонно-представницького апарату спільних (односторонніх) розслідувань по фактам інцидентів на державному кордоні, забезпечення контролю документального їх оформлення і подання документів в регіональне управління;

контроль виконання складом прикордонно - представницького апарату

Питання педагогіки

вимог інструкцій, порадників, методичних вказівок, які надходять з Адміністрації Державної прикордонної служби, регіонального управління щодо їх діяльності; організація системи професійної підготовки складом відділу;

участь в підготовці документів та довідкового матеріалу на зустрічі Головного Прикордонного Уповноваженого та його заступників, забезпечення роботи спільних комісій по демаркації (редемаркації), перевірці лінії державного кордону;

своєчасне поданням звітних документів за результатами заходів міжнародного співробітництва та прикордонно-представницьких зустрічей, аналіз виконання досягнутих на зустрічах домовленостей;

підготовка оглядів, довідок, доповідей, донесень щодо діяльності відділу та складу прикордонно-представницького апарату, доведення їх до керівництва прикордонного загону та командирів підрозділів охорони кордону;

контроль, спільно з відділом зв'язку, автоматизації і захисту інформації прикордонного загону, стану зв'язку взаємодії із суміжними державами та внесення пропозицій щодо його покращення;

виконання інших завдань, які виникають в процесі практичної діяльності і входять до компетенції відділу;

своєчасне реагування на обстановку яка складається;

організація роботи із забезпечення виконання прикордонним загonom та підпорядкованими підрозділами в межах своєї компетенції зобов'язань, що впливають з міжнародних договорів України, у тому числі з питань режиму державного кордону України, виконання планів розвитку співробітництва з прикордонними відомствами суміжних держав;

забезпечення участі прикордонного загону та підпорядкованих підрозділів в заходах міжнародного співробітництва регіонального управління і Адміністрації Держприкордонслужби;

організація роботи з реалізації проектів міжнародної технічної та іншої допомоги для облаштування державного кордону на ділянці прикордонного загону, супроводження представників проектів технічної допомоги;

забезпечення взаємодії з підрозділами міжнародного співробітництва місцевих органів виконавчої влади України, а також з підрозділами міжнародного співробітництва прикордонних відомств суміжних держав.

Окрім завдань нормативно-правовими документами визначено обов'язки відділу міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи [4]. Серед них слід відзначити наступні:

аналіз виконання прикордонним загonom завдань, що впливають з міжнародних договорів і законів України, актів Президента України і Кабінету Міністрів України з питань забезпечення режиму державного кордону України, міжнародного співробітництва;

участь у плануванні роботи прикордонного загону, розробка річного Плану заходів міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи прикордонного загону, організація виконання заходів, передбачених зазначеним планом;

організація роботи щодо контролю за реалізацією проектів міжнародної технічної та іншої допомоги в межах відповідальності;

підготовка прикордонно-представницькі зустрічі(засідання) на ділянці загону, розробка проектів протоколів, опрацювання інших необхідних матеріалів, у разі потреби залучення до цієї роботи експертів з числа офіцерів інших структурних підрозділів прикордонного загону;

організація виконання зобов'язань та заходів, передбачених міжнародними договорами України, в частині, що стосується діяльності прикордонного загону, внесення пропозиції стосовно залучення до цієї роботи в разі потреби представників інших структурних підрозділів прикордонного загону;

узагальнення практики міжнародного співробітництва в прикордонному загоні, контроль виконання домовленостей в сфері міжнародного співробітництва;

разом з іншими структурними підрозділами та групою режимну і захисту інформації прикордонного загону розробка та здійснення системи заходів щодо забезпечення режиму секретності та охорони державної таємниці під час проведення заходів міжнародного співробітництва, запобігання розголошенню секретної

Питання педагогіки

інформації, втратам її матеріальних носіїв, заволодіння секретною інформацією іноземними державами, іноземними юридичними особами, іноземцями, особами без громадянства;

організація та проведення належних заходів щодо забезпечення та контролю режиму секретності, охорони державної таємниці, запобігання просоченню (витоку) державної таємниці технічними каналами в частині, що стосується посадових осіб відділу;

разом з групою режимну і захисту інформації та іншими зацікавленими структурними підрозділами прикордонного загону організація роботи з приймання іноземців у приміщенні прикордонного загону;

здійснення контролю за виконанням завдань прикордонно-представницьким апаратом прикордонного загону, передбачених міжнародно-правовими актами України з прикордонних питань із суміжними державами та спрямованих на вирішення питань, пов'язаних з підтриманням режиму державного кордону України;

вживання заходів щодо запобігання виникненню прикордонних інцидентів та організація роботи з їх врегулювання у разі виникнення;

розробка методичних матеріалів щодо поліпшення стану прикордонно-представницької роботи та організації діяльності прикордонно-представницького апарату.

Варто зазначити, що керівними документами затверджені права відділу міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи, а саме:

готувати та оформляти розпорядження у відділі, служби прикордонного загону, підрозділи охорони кордону, щодо надання пропозицій, розрахунків, довідок та інших інформаційних матеріалів, необхідних для виконання покладених на відділ завдань та підготовки пропозицій начальнику прикордонного загону, щодо діяльності прикордонно-представницького апарату прикордонного загону;

направляти в підрозділи охорони кордону вказівки та рекомендації з питань організації і ведення прикордонно-

представницької роботи та здійснення заходів щодо її покращення;

здійснювати перевірку роботи прикордонно-представницького апарату підрозділів охорони кордону, які забезпечують їх діяльність;

використовувати міжнародні канали зв'язку (в т.ч. службові) при виконанні завдань та реалізації повноважень Прикордонного Уповноваженого (Представника) України;

надавати пропозиції щодо удосконалення прикордонно-представницької роботи в підрозділах прикордонного загону та здійснювати контроль забезпечення їх реалізації;

за дорученням начальника прикордонного загону перевіряти виконання вимог міжнародних договорів в прикордонному загоні

залучати, за погодженням з керівниками структурних підрозділів прикордонного загону, відповідних спеціалістів для підготовки та здійснення заходів міжнародного співробітництва;

підтримувати службові контакти і проводити зустрічі з представниками міжнародних комісій;

підтримувати службові контакти з посадовими особами органів місцевого самоврядування та взаємодіючих структур з питань організації та реалізації міжнародного та прикордонного співробітництва в межах ділянки відповідальності.

Так, перед відділом міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи стоїть багато завдань, від виконання яких залежить якість заходів щодо охорони державного кордону. Проте незважаючи на історичність розвитку прикордонного співробітництва, дослідження їхньої діяльності в минулому, наявність структурних підрозділів, які безпосередньо займаються питаннями прикордонного співробітництва, на сьогодні ще залишається ряд невирішених питань.

На підставі аналізу участі ДПСУ у прикордонному співробітництві узагальнено низку проблем, які перешкоджають його ефективному розвитку. Так, серед причин повільного розвитку прикордонного співробітництва головною можна назвати брак кваліфікованих кадрів, здатних забезпечувати підготовку необхідних

Питання педагогіки

проектів прикордонного співробітництва та встановлювати контакти з представниками територіальних громад іноземних держав та прикордонних відомств, з урахуванням відповідного фахового рівня та мовних знань.

Висновки. Прикордонне співробітництво визначається як співпраця прикордонних територій двох або більше сусідніх держав. В рамках діяльності Державної прикордонної служби України прикордонне співробітництво є одним із пріоритетних завдань державного кордону. Для впровадження заходів прикордонного

співробітництва в регіональних управліннях та прикордонних загонах створено відділи міжнародного співробітництва та прикордонно-представницької роботи, які мають визначений перелік завдань, обов'язків та прав.

Перспективи подальших досліджень. В подальшому планується дослідження змісту та структури професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до прикордонного співробітництва з метою підготовки підвищення ефективності заходів прикордонного співробітництва.

Літератури:

1. Закон України Про Державну прикордонну службу України // Відомості Верховної Ради України. – 2003. - N 27.- С.208.
2. Засадко В. В. Транскордонне співробітництво України: тенденції, проблеми та перспективи розвитку / В. В. Засадко // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія «Економіка»: Збірник наукових праць – Київ, 2009. - № 7. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvamu_ekon/2009_7/09zvvcpr.pdf
3. Концепція розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2015 року, схвалена Указом Президента України від 19 червня 2006 року №546 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.pvu.gov.ua/ua/about/programmms/programmms_3.htm
4. Методичний посібник з організації прикордонно-представницької діяльності у Державній прикордонній службі України, схвалений Наказом Адміністрації Державної прикордонної служби України від 16 лютого 2010 року № 110. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.pvu.gov.ua/ua/about/programmms.htm>
5. Чуприна О. О. Прикордонне співробітництво регіонів: сучасні тенденції розвитку / О. О. Чуприна // ВІСНИК економічної науки України – 2011. - № 1 (19) - [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/venu/2011_1/37.pdf

Moysyeyenko Y. I., associate

THE ROLE AND PLACE OF BORDER COOPERATION IN THE SYSTEM OF BORDER SECURITY

In the article the essence and peculiarities of the notion of border cooperation has been outlined; the activity of unit of international cooperation and border-representative work in the structure of border detachment has been analyzed; the functions and main missions of the unit have been specified. The author has mentioned the number of international agreements signed with foreign countries concerning different aspects of border cooperation namely small cross-border movement and joint patrolling. The problems facing the officers of unit of international cooperation and border-representative work have been enumerated. Also the activity of the chief of the unit has been described. Besides the rights and responsibilities of the personnel of unit of international cooperation and border-representative work have been explained. The author has stresses upon the problems of the training of specialists in the system of border cooperation.

Keywords: border cooperation, unit of international cooperation and border-representative work, chief of unit, senior officer of unit.

Мохнар Л. І., старший викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах та педагогіки Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля (м. Черкаси)

КУЛЬТУРА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КУРСАНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті акцентується увага на міждисциплінарному підході до вирішення проблеми виховання культури міжособистісної взаємодії курсантів в навчально-виховному процесі вищої школи.

Ключові слова: культура, міжособистісні взаємини, культура міжособистісних стосунків, культура міжособистісної взаємодії курсантів.

В статье акцентируется внимание на междисциплинарном подходе к решению проблемы воспитания культуры межличностного взаимодействия курсантов в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Ключевые слова: культура, межличностные отношения, культура межличностных отношений, культура межличностного взаимодействия курсантов.

Постановка проблеми. На нинішньому етапі становлення і реформування системи вищої освіти, проблема виховання культури міжособистісної взаємодії між її суб'єктами, є особливо актуальною. Враховуючи принцип гуманізації освіти як один із основних принципів перебудови сучасної освіти в Україні (зазначено в Законі України „Про освіту”), доцільно зауважити, що саме ефективна міжособистісна взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу має сприяти підвищенню його результативності.

Отже, необхідно зазначити, що окреслене вимагає проведення комплексу суттєвих змін у навчально-виховному процесі вищої школи, пов'язаних з пошуком нових технологій, форм і методів підготовки та виховання майбутніх спеціалістів з високим рівнем професійної компетенції та культури міжособистісної взаємодії. Тому, ще під час навчання у вищому навчальному закладі майбутні фахівці служби цивільного захисту повинні мати високий рівень професійної культури, який забезпечить їхню повноцінну службову діяльність в умовах сучасного індустріального суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Науковий доробок сучасних зарубіжних і вітчизняних учених щодо проблеми культури взаємин вміщує дослідження ролі даного феномену в досягненні особистістю успіху в діловій і особистісній сферах (П. Вацлавік, Р. Вердебер, В. Вілмот, Є. Головаха, Н. Джой, Є. Мелібруда, М. Ніколс, А. Піз, С. Хібелс, К. Хоган, Г. Чайка); з'ясування сутності та змістових аспектів культури взаємин (Л. Бутенко, Л. Винославська, Л. Волченко, Г. Горақ, М. Горлач, В. Грехнев, П. Козловський, В. Куніцина, М. Левківський, В. Малахов, О. Назаренко, С. Сарновська, Л. Сохань).

Істотне значення для нашого дослідження мають праці В. Агеєва (психологія

міжособистісних та міжгрупових стосунків), О. Бодальова (особистість та спілкування), Л. Гозмана (психологія емоційних стосунків), Є. Головахи, Н. Паніна (психологія людських взаємин), О. Єршова (міжособистісні конфлікти у колективі), М. Когана (проблема міжсуб'єктивних стосунків), Я. Коломинського (психологія взаємовідносин у колективі), В. М'ясищева (психологія стосунків), М. Обозова (психологія міжособистісних стосунків), Б. Паригіна (соціально-психологічний клімат у колективі), Є. Руденського (спілкування як взаємодія соціальних суб'єктів), М. Савчина (міжособистісні стосунки), В. Трусова (психологія міжособистісного впливу та оцінювання) та ін.

Попри те зазначимо, що проблема, яка б розкривала сутність і зміст виховання культури міжособистісної взаємодії курсантів у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти МНС України, на сьогодні вивчена мало. Суперечності між недостатньою розробленістю означеної проблеми в наукових джерелах та потребою її вирішення у педагогічному процесі ВНЗ актуалізують обраний нами аспект пошуку.

Мета статті – узагальнення теоретичних положень щодо поняття “культура міжособистісної взаємодії курсантів”.

Виклад основних матеріалів дослідження. Осмислення сутності феномену “культура міжособистісної взаємодії курсантів” вимагає насамперед звернення до аналізу понять “культура”, “міжособистісна взаємодія” та “культура міжособистісної взаємодії”, з яким пов'язана суть досліджуваного нами феномену.

Термін культура походить від латинського слова “culture” – що в перекладі означає “обробіток землі, догляд”. Цей термін достатньо точно виражає сутність поняття культури, під яким філософи розуміють всі

види перетворювальної діяльності суспільства загалом і людини з результатами її діяльності, зокрема.

Феномен культури – явище багатофункціональне, багатозначне, воно пронизує усі сфери життєдіяльності суспільства. Спираючись на наукові дослідження в галузі культури, зазначимо, що даний феномен може бути представлений як такий, що забезпечує емоційно-позитивні взаємини між людьми: виступає якісною характеристикою окремих індивідів; способом життєдіяльності людини; комплексом регулятивів цінностей, зразків поведінки, моральних спонук, тощо.

Категорія “культура” привертає увагу багатьох дослідників глибиною свого змісту і значущістю для кожного аспекту людського життя і діяльності. Широта охоплених нею суспільних явищ викликає ефект закріплення за цим поняттям різних відтінків, що у свою чергу накладає свій відбиток на розуміння і використання терміну «культура».

У психологічній літературі сутність поняття „культура” розглядається по-різному, а саме, як: природа самої людини: інтелект, моральні почуття, здатність розуміти та створювати красу, ”сукупність форм діяльності людини, змінених, вдосконалених та переданих від покоління засобами мови та мовлення, писемності, прямого наслідування” [10, с.149] та ”система інформації, в якій кодується спосіб, яким люди в групі, суспільстві чи нації взаємодіють зі своїм соціальним і фізичним оточенням” [5, с.394]. Тобто термін культура використовується для визначення набору правил, моральних норм і способів взаємодії людей всередині групи.

М. Херскович визначає культуру як єдність поведінки та образу мислення, властиві конкретному суспільству, практично дублюючи таким чином визначення культури, які надаються дослідниками структурного підходу. Для порівняння: Дж. Хонигман вважав, що культура складається з явищ двох типів. Перше – ”соціально стандартизована поведінка-дія, мислення, відчуття деякої групи”. Друге – «матеріальні продукти, поведінка деякої групи» [1, с. 17]. З наведених дефініцій найточніше сутність психологічного підходу до розуміння поняття ”культура” відображає визначення Г. Стейна, який стверджує: ”Культура, включаючи способи ставлення до світу, є сама по собі в більшості своїй вторинний інститут, проективно побудований, похідний від інститутів свідомості, визначених раннім досвідом” [2, с. 10].

У педагогічних словниках спостерігаємо дещо інший погляд на розуміння терміну

„культура”, яке розкривається у широкому та вузькому розумінні. „У широкому розумінні культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості” [6, с. 182].

Викладаючи свої думки, З.Ф. Донець визначив сутнісні характеристики поняття „культури”. Культура – це зміст спільного буття людей; світ синтетичних, створених людьми явищ; предметний світ матеріальних речей; зразки людського спілкування; різноманітні технології, завдяки яким відбуваються соціальні взаємодії [7].

За усієї кількості різноманітних підходів до визначення сутності культури відзначимо її людинотворче значення. Діяльно освоюючи світ культури, людина творить себе як особистість і водночас здатна збагачувати сам світ культури. Без людини, без її суспільно-особистісних зв'язків, відносин, практичної й творчої діяльності не може існувати і збагачуватися культура. Водночас, зауважимо, що культура стає істинною тоді, коли входить у життя, у звички особистості, виявляється у всій сукупності її соціальної діяльності, у практиці повсякденної поведінки.

Таким чином, аналізуючи різні підходи до досліджуваного поняття, ми стверджуємо, що, поняття „культура” – міждисциплінарне і багатозначне. Кожне з цих визначень охоплює окремі, іноді досить суттєві сторони культури, не беручи до уваги інші, не менш важливі.

Надалі вважаємо за необхідне зупинитися на з'ясуванні сутнісного змісту поняття „міжособистісна взаємодія”.

Словник синонімів української мови та українсько-російський і російсько-український словник ототожнюють поняття відносини, стосунки, взаємини, взаємовідносини. Однак у ряді наукових праць наголошується на необхідності розрізнення цих термінів. В. Білоусова, та Т. Москвіна розводять поняття „відносини” і „взаємини” („взаємовідносини”), акцентуючи увагу на тому, що поняття „відносини” варто вживати тоді, коли йдеться про зв'язки особистості з суспільством, про процеси формування людини в колективі, про взаємодію вихователів і вихованців, про спрямованість тих чи інших людських зв'язків особистості, про дії, вчинки людей. Взаємини ж обов'язково передбачають взаємне ставлення людини до людини і є специфічною лише для людини як суб'єкта практики властивістю.

Викладаючи свої думки, В. Куніцина, В. Панфьоров зазначають, що взаємини людини з людиною є продуктом взаємодії, взаємозв'язку, взаємоспрямування, взаємовпливу, взаємопізнання, взаємовираження, взаємоставлення суб'єктів взаємин. Тому міжособистісний соціально-психологічний аспект є неодмінною особливістю взаємин.

На думку Р. Кричевського, провідним механізмом міжособистісної взаємодії є ціннісний обмін між суб'єктами (статусами, мотивами, настановами) у процесі реалізації завдань конкретної діяльності. Викликає інтерес точка зору М. Обозова, який вважає, що взаємодія організується і здійснюється на основі дії двох основних законів: закону взаємної валентності відносин і закону соціально-психологічної доцільності. Взаємодія як процес, що розгортається в часі й просторі, має низку етапів у своєму розвитку. Серед них виділяють: просторовий контакт; психологічний контакт, у якому реалізується зацікавленість суб'єктів у цьому акті взаємодії; соціальний контакт, що розглядається як спільна діяльність і власне взаємодія як низка контактів.

Н. Казарінова взаємодію між людьми називає особистісно-орієнтованим спілкуванням, яке передбачає визнання кожним її суб'єктом незамінності, унікальності, неповторності іншого суб'єкта, врахування особливостей його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик. Вибір потрібної манери поведінки і форми звернення до суб'єкта взаємодії потребує вміння орієнтуватися у ситуації, розуміти контекст, у якому відбувається міжособистісна взаємодія.

У психологічній науці існує декілька підходів до розуміння феномену „культура міжособистісних стосунків”, які по своїй суті відображають соціально схвалену сукупність правил і норм взаємних стосунків.

Психологічна сутність культури міжособистісних стосунків вперше була розглянута у праці О. О. Бодальова «Особистість і спілкування». У ній автор акцентує увагу на трьох елементах, які характеризують, на його думку, даний феномен. Це, по-перше, здатність „розуміти інших людей і вірно оцінювати їхню психологію”, по-друге, „адекватно реагувати на їхню поведінку і стан”, і, по-третє, „обирати стосовно кожного з них такий спосіб звернення, який ... щонайкраще відповідав би індивідуальним особливостям тих, з ким доводиться спілкуватися” [4]. Концептуально, культура міжособистісних стосунків виявляється як на внутрішньому,

„суб'єктивному” рівні особистості, так і в поведінкових реакціях. Зовнішній прояв вияву є результатом, перш за все, внутрішньої особистісної активності, оскільки „ставлення людини - це потенціал, що проявляється в свідомій, активній вибірковості переживань і вчинків людини” [3, с.71.].

Заслугує також на увагу погляд на проаналізований феномен і у викладі Б. Р. Паригіна. На його думку, культура міжособистісних стосунків є „досить багатограним явищем, яке включає культуру сприйняття і розуміння, ставлення і звернення, повідомлення і переконання, впливу і взаємовпливу людей в процесі їхньої спільної діяльності” [9, с.205.]. Таке визначення акцентує увагу на тому, що під культурою взаємних стосунків слід розуміти культуру пізнавальних процесів людини і культуру процесів соціальної взаємодії людей між собою.

Не менш важливим є розуміння досліджуваного поняття Л. Колмогоровою. Виходячи з того, що культура міжособистісних стосунків є формою реалізації психологічної культури особистості, вона визначає культуру як:

- систему специфічних людських видів діяльності;
- сукупності духовних цінностей;
- процеси самореалізації творчого сутності людини.

Однією із спроб аналізу культури міжособистісних відносин військовослужбовців як прояву психологічних рис особистості є педагогічне дослідження В. М. Мушкатова. Здійснюючи психолого-педагогічний аналіз культури педагогічного спілкування курсантів, автор розглядає саму культуру педагогічного спілкування як складну комунікативну рису особистості, критеріями якої є товариськість, привабливість, колективізм, доброзичливість, справедливість, стриманість, поважність, доступність. У дослідженні визначається, що така культура педагогічного спілкування являє собою єдність особистісних особливостей і способів їхньої реалізації в процесі міжособистісної взаємодії.

Спроба визначити культуру міжособистісних відносин, виходячи з особливостей психологічного розвитку самої особистості, належить М. М. Ночевніку. Цей різновид культури міжособистісних відносин, на його думку, „виявляється в тому, що людина керує своїми емоціями, стримує негативні риси характеру, не переносить свій настрій на інших” [8, с. 137].

Вагому роль у формуванні культури міжособистісних взаємин курсантів відіграє

командир – прямий або безпосередній начальник, який має систематичний, прямий комунікативний та інтерактивний контакт із підлеглими. Провідна роль командира (начальника курсу) у формуванні особистісних рис курсанта зумовлена практикою освітньої та службової діяльності військових училищ, про що свідчить ряд соціально-психологічних досліджень. Так, зокрема, вплив командира підрозділу на формування дисциплінованості в курсантів військових ВНЗ було предметом соціально-психологічних досліджень О. П. Макаревича, С. І. Яковенка, розвиток і формування стилю спілкування у курсантів досліджував Є. Г. Староконь, діяльність командира щодо попередження та розв'язання і зняття міжособистісних та внутрішньо особистісних конфліктів курсантів аналізував С. А. Чистяков і т.д. А, от Г.Ю. Топольницька, вказує на те, що, культурними є такі міжособистісні взаємини курсантів, котрі характеризуються чіткою унормованістю між суб'єктних взаємостосунків, а відтак, містять сукупність культурних зразків, котрі вказують на стандарти правильної поведінки, дозволяють, карають чи забороняють певні соціальні дії у сфері взаємин людей. Ці зразки існують у межах універсального культурного виміру міжособистісних стосунків – „колективізм – індивідуалізм”. Ми погоджуємося з автором в тому, що культура щоденних стосунків курсантів – це якісна характеристика їх міжособистісної взаємодії, підґрунтя якої становить усвідомлення взаємин як цінності, регулювання емоційно-вольових почуттів і поведінки в межах суспільно значущих і професійно значущих норм.

Аналіз опрацьованих наукових джерел вказує на те, що важливе значення в процесі формування культури міжособистісних відносин курсантів під час навчально-виховного процесу належить урахуванню ознак, які зумовлені особливостями навчального закладу, повсякденною діяльністю курсантів, специфікою курсантських підрозділів і тих внутрішньогрупових факторів, які мають хоча і закономірний, але більшою мірою варіативний характер. Зазначимо найважливіші їх особливості:

- навчальні групи у вищих навчальних закладах системи МНС характеризуються однорідністю вікового складу, наявністю чіткої регламентації відносин і функціонально залежністю членів групи, зумовлених системою субординаційних відносин;

- структура міжособистісних відносин в навчальних групах вирізняється інтенсивністю спілкування;

- характер спілкування курсантів має яскраво виражений „багаторівневий” характер, у межах якого помітним є зовнішнє спілкування, „для показу командирам”, і внутрішнє спілкування, тобто спілкування „не для показу”, що сутнісно реалізує ставлення до інших людей;

- наявність у колективі таких групових психологічних феноменів, як групова дисциплінарна установка, котра обумовлена, як правило, референтною групою.

Так як за конкретних умов ці особливості по-різному поєднуються зі специфічними умовами життя окремої особистості та колективу в цілому, загальним або вирішальним соціальним фактором, який визначає формування культури міжособистісних відносин є чітко організований навчально-виховний процес як систематична й цілеспрямована взаємодія керівництва вищого навчального закладу, підрозділів, відділів, служб, кафедр, викладацького складу з навчання, виховання, розвитку та психологічної підготовки курсантів до умов професійної діяльності.

Культурність взаємин курсантів не вичерпується лише зовнішнім дотриманням правил і норм: вони набувають культурного змісту лише тоді, коли прагнення дотримуватися соціально схвалюваних норм поведінки стає настановчим або визначається внутрішньою потребою, а дотримання і слідування культурним взірцям приймається як цінність, тобто наповнюється особистісним сенсом.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що розвиток культури міжособистісної взаємодії курсантів служби цивільного захисту Міністерства надзвичайних ситуацій України – це складний та динамічний процес, що передбачає вищий рівень організації діяльності і взаємин між суб'єктами курсантського колективу через інтеграцію духовно-моральних, соціально-психологічних та комунікативних функцій та забезпечує оптимальний соціально-особистісний розвиток майбутніх офіцерів як суб'єктів міжособистісної взаємодії.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз різних наукових підходів і поглядів на культуру міжособистісних стосунків та міжособистісної взаємодії дозволяє виокремити те загальне, що об'єднує підходи між собою і слугує основою подальшого наукового пошуку. Ці підсумки зводяться до таких положень:

1. Культура міжособистісної взаємодії – це соціально-психологічний феномен, який проявляється, насамперед у поведінкових

актах. За зовнішніми ознаками вони представляють собою сукупність проявів, що соціально схвалюються, очікуються і позитивно сприймаються переважною більшістю членів суспільства. Це проявляється в уважному та шанобливому ставленні до інших та дотриманні норм етики в стосунках. Ці прояви існують і оцінюються в двох вимірах - загальносоціальному, який визначає загальний компонент культури міжособистісного спілкування, і корпоративному, який, окрім загального компонента включає специфічні особливості поведінки, що прийняті в курсантському середовищі.

2. Основу культурної поведінки становлять внутрішні доміанти, які зумовлюють дотримання або недотримання правил культури міжособистісної взаємодії. До внутрішніх причин такої поведінки, в першу чергу, відносять сукупність установок і цінностей.

З точки зору знань, норм, традицій, соціальних зразків, правил і звичаїв культура є соціальним явищем, властивим всім членам суспільства. Але, водночас, міра, рівень засвоєння і прийняття кожним курсантом цих норм, цінностей і моделей поведінки є різною.

Саме тому, ми розглядаємо курсантів як носіїв єдиної культури, але з різним ступенем засвоєння кожним суспільно схваленої поведінки. Отже, культура є індивідуальною характеристикою кожного курсанта.

Таким чином, на підставі проведеного аналізу різних підходів і поглядів на культуру міжособистісних стосунків та міжособистісної взаємодії, а також враховуючи специфічні особливості реалізації форм культури у курсантському середовищі можна дійти висновку про те, що культура міжособистісної взаємодії курсантів розглядається нами як вищий рівень організації діяльності і взаємин між суб'єктами курсантського колективу через інтеграцію духовно-моральних, соціально-психологічних та комунікативних функцій, що забезпечують оптимальний соціально-особистісний розвиток майбутніх офіцерів як суб'єктів міжособистісної взаємодії.

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Окремим напрямом подальших розвідок у даному контексті, які потребують науково-методичного обґрунтування, може бути розробка педагогічної моделі виховання культури міжособистісної взаємодії курсантів у ВНЗ МНС України.

Література:

1. Honigman, J. J. Culture and personality [Text] / J. J. Honigman. – New York: Harper and Brothers, 1954. – 499 p.
2. Stein, Howard F. The Psychoanthropology of American Culture [Text] / H. F. Stien. – New York/London: The Psychohistory Press, 1985. – 168 p.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. - М., 1982.
4. Бодалев А. А. Личность и общение. - М., 1995. – 78 с.
5. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. Том 1(А-О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Донець З.Ф. „Інтегроване культурознавство” – дисципліна, що утверджує громадянина України ХХІ століття // Актуальні проблеми гуманітарної освіти: Зб. наук. праць. Випуск 1. – Київ – Кременець: РВЦ КОГПП і м. Т.Шевченка, 2004.
8. Ночевник М. Н. Культура и этика общения. - Ташкент, 1985. – 137 с.
9. Парыгин Б. Г. Научно-техническая революция и личность. - М., 1978. - 287 с.
10. Переверзева В., Пахомова О. Роль спілкування з викладачами в розвитку у студентів-психологів психологічної культури взаємин // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту: Серія „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2004 – № 7. – С. 149–152.

Mohnar L. I., Senior Lecturer

CULTURE INTERPERSONAL INTERACTION CADETS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS

In the article the focus is made on the interdisciplinary approach to the process of solving problems connected with the upbringing of culture of interpersonal interaction of the cadets during educational process of high school.

Key words: culture, interpersonal relationships, the culture of interpersonal relationships, the culture of interpersonal interaction of the cadets.

*Ненько Ю. П., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та гуманітарних наук,
Академія пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля
МНС України (м. Черкаси)*

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Автор досліджує можливості оптимізації процесу вдосконалення професійної мовленнєвої культури курсантів у фаховій підготовці. Стаття містить класифікацію специфічних цілей, реалізація яких відбувається у процесі освітнього процесу. Дослідницею сформульовано найбільш значущі умови оптимізації зазначеного процесу з урахуванням специфіки освітньої та службової мовленнєвої діяльності курсантів у вищій школі, систематизовано і представлено їх у таблиці.

Ключові слова: оптимізація, професійна мовленнєва культура, курсант, ВНЗ.

Автор исследует возможности оптимизации процесса совершенствования профессиональной речевой культуры курсантов в профессиональной подготовке. Статья содержит классификацию специфических целей, реализация которых происходит в процессе образовательного процесса. Исследовательницей сформулированы наиболее значимые условия оптимизации данного процесса с учетом специфики образовательной и служебной речевой деятельности курсантов в высшей школе, систематизированы и представлены их в таблице.

Ключевые слова: оптимизация, профессиональная речевая культура, курсант, ВУЗ.

Постановка проблеми. Формування професійної мовленнєвої культури майбутніх фахівців – необхідна умова їх ефективної діяльності у найрізноманітніших сферах. Сьогодні від мовленнєвої культури особистості залежить її конкурентоспроможність на ринку праці, її кар'єрний ріст недостатня мовленнєва культура значно знижує рейтинг фахівця, шкодить його діловій репутації. Відтак, актуалізується потреба цілеспрямованого формування мовленнєвої культури молоді, зокрема майбутніх офіцерів служби цивільного захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема культури професійного мовлення привертає увагу багатьох сучасних учених, зокрема концептуальні основи мовленнєвої підготовки окреслені М. Вашуленком, О. Горошкіною, С. Єрмоленко, В. Мельничайком, М. Пентилюк, В. Плахотником, Л. Симоненковою, Л. Скуратівським, Л. Стурганець, Г. Шелеховою.

Метою статті є дослідження ефективності застосування деяких практичних педагогічних засобів формування й розвитку професійної мовленнєвої культури майбутніх офіцерів служби цивільного захисту. Виклад основного матеріалу дослідження.

Результати проведеного дослідження дозволили визначити, що для успішної реалізації вимог до професійно-мовленнєвої підготовки офіцерських кадрів у сфері цивільного захисту,

для здійснення ефективного педагогічно-спрямованого спілкування з підлеглими, необхідно істотно оптимізувати процес формування та розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів у вищих навчальних закладах МНС України.

Аналіз практики викладання у ВНЗ показав, що існуюча система розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів не здатна забезпечити належний рівень мовленнєвої підготовки майбутнього офіцера служби цивільного захисту. Дослідження також дало змогу виявити низку умов, що впливають на ступінь ефективності даного процесу за допомогою оптимізації його структури та змісту.

Термін «оптимальний» (від лат. «найкращий») означає «найбільш відповідний поставленим цілям, завданням». Значне підвищення рівня розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів може відбутися завдяки внесенню низки змін і доповнень практично у всі аспекти освітнього процесу ВНЗ МНС України.

Здійснюючи аналіз способів оптимізації системи вдосконалення професійної мовленнєвої культури курсантів, необхідно враховувати, що будь-який педагогічний процес починається з проектування його цілей. При проведенні роботи, спрямованої на виявлення шляхів підвищення ефективності формування та розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів, мета виступала в якості основного критерію для відбору оптимальних засобів і

Питання педагогіки

методів організації навчально-виховного процесу. Вона була орієнтиром і критерієм для визначення ступеня досягнення кінцевих результатів комунікативно спрямованого способу реалізації освітнього процесу у ВНЗ.

При здійсненні розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів у ході

дослідження реалізовувалася низка різноманітних специфічних цілей, класифікація яких у відповідності з основними аспектами освітнього процесу представлена у наступній таблиці (табл. 1.).

Таблиця 1.

Класифікація цілей, що реалізуються в процесі формування мовленнєвої культури курсантів

Типи цілей	
Освітні	Формування у курсантів знань у сфері мовної культури та ораторського мистецтва, а також практичних комунікативних умінь для здійснення ефективного соціальної та професійно-спрямованої мовленнєвої взаємодії.
Виховні	Формування у курсантів гуманістичного світогляду, уваги, поваги та інтересу до співрозмовника в процесі мовленнєвого спілкування; вдосконалення моральних та естетичних якостей.
Розвиваючі	Розвиток за допомогою високої мовленнєвої культури інтелектуальних здібностей курсантів (уваги, мислення, пам'яті та ін); формування вольових якостей, уміння контролювати способи і силу вираження; усвідомлення курсантом широти і різноманіття власних комунікативних потреб, розвиток особистісно-мовленнєвих якостей.

Аналіз результатів дослідження виявив, що в процесі підвищення рівня професійної мовленнєвої культури курсантів найбільший акцент повинен бути зроблений на формуванні у них нового типу мислення – діалектичного, творчого, новаторського, яке дозволяє їм вибирати з можливих мовленнєвих варіантів оптимальні для вирішення відповідних комунікативних завдань. Разом з тим, очевидним є той факт, що якість професійної мовленнєвої підготовки майбутніх офіцерів залежить від якості реалізації сукупності представлених цілей освіти, виховання та розвитку.

Вивчення педагогічної практики у ВНЗ МНС України показало, що 74,6% із понад 120 опитаних викладачів відзначають можливість управління навчальною діяльністю курсанта за допомогою конкретизації і точності формулювання цільових установок, які дозволяють своєчасно вирішувати питання успішності навчання, його ефективності та якості результатів.

На думку 69,8% викладачів, мотиваційна та виховна функція реалізується в тому випадку, якщо сама мета сформульована таким чином, включає таку якісну і мотиваційну характеристику, що курсант чітко уявляє собі, чому і навіщо йому потрібно виконувати конкретну діяльність або вирішувати дане навчальне завдання, яке значення це має для його сьогодишньої навчальної та майбутньої професійної діяльності. Іншими словами, формулювання мети повинне викликати у курсанта не тільки інтерес, але і усвідомлене бажання її досягти.

Дослідження шляхів підвищення ефективності процесу розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів виявило пряму залежність інтенсивності комунікативно-спрямованої освітньої діяльності курсантів від того, наскільки чіткими і конкретними будуть її цільові установки [3, с.63]. Так, було зазначено, що недостатня конкретність цілей розхолоджує викладача і курсантів, робить освітній процес неконцентрованим, хаотичним. І навпаки, правильно поставлена ціль і чітко сформульована мета має визначальне значення в організації успішної комунікативно-спрямованої освітньої діяльності.

Отже, для оптимізації досліджуваного педагогічного явища велике значення має визначення цілей розвитку мовленнєвої культури курсантів, що вимагає активної комунікативно-спрямованої навчальної діяльності, яка впливає на розвиток мислення, вольової сфери та інших здібностей і властивостей особистості. Все це співвідноситься зі специфікою інтенсивного підходу до цілепокладання, проаналізованого Ю. К. Бабанским [1, с. 79].

Ще однією необхідною умовою оптимізації процесу вдосконалення мовленнєвої культури курсантів є усвідомленість мети як викладачем, так і курсантами. Реалізація даної умови вимагає диференційованого підходу до формулювання цільових установок: для викладача – формування у курсантів лінгвістичних знань, умінь і навичок; для курсантів – освоєння способів професійно-орієнтованих мовленнєвих дій.

Ефективність вказаного підходу полягає в спрямуванні навчальної діяльності на

Питання педагогіки

оволодіння курсантами методами професійної мовленнєвої діяльності, її засобами, а не тільки на отримання самого комунікативного результату, тобто спілкування заради спілкування [2].

Аналіз практики формування і розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів

ВНЗ МНС України у межах дослідження дозволив сформулювати найбільш значущі умови оптимізації зазначеного процесу з урахуванням специфіки освітньої та службової мовленнєвої діяльності курсантів у вищій школі, систематизувати і представити їх у таблиці 2.

Таблиця 2.

Умови оптимізації розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів

Умови	Характеристика умови	Способи реалізації умови
Життєвість і практична спрямованість мети	Відповідність цільових установок культурно-мовного розвитку комунікативним потребам навчально-виховного процесу на всіх кафедрах і потребам майбутньої професійної мовленнєвої діяльності військового фахівця командної спрямованості.	Необхідно сформувати культурноречеві знання, уміння і навички, достатні для успішного оволодіння всім набором дисциплін, включених у навчальну програму військового вузу, і в кінцевому підсумку - для успішної професійної командної діяльності. Цього неможливо досягти тільки за допомогою зусиль однієї кафедри, що забезпечує викладання лінгвістичних дисциплін. Кожна кафедра повинна внести свій власний, обумовлений кінцевою метою внесок у роботу «педагогічного конвеєра» підготовки високо і різнобічно розвиненої в мовному відношенні військового фахівця у вузі.
Реальність і досяжність мети	Постановка мети передбачає її дійсну можливу досяжність на основі попереднього мовного досвіду, наявних комунікативних умінь і навичок, потенційних інтелектуальних і мовних здібностей учнів у військових командних вузах.	Необхідно, щоб мета відповідала попередньому мовному досвіду, базисним лінгво-психологічним знань, тобто тезаурусу учня. Завдання постійного складу ВНЗ полягає в доведенні змісту минулого мовного досвіду курсантів до рівня, що забезпечує успішне досягнення цілей професійної підготовки курсантів.
Діагностичність мети	Формулювання мети містить в собі потенційну можливість об'єктивного визначення ступеня її досягнення, тобто передбачає можливість точної перевірки ступеня її реалізації.	Необхідно формулювати мету за допомогою однозначно зрозумілих і доступних перевірки комунікативних характеристик так, щоб можна було здійснювати моніторинг процесу розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів і вносити в нього необхідні корективи, тобто щоб можна було здійснювати керівництво цією діяльністю.
Достатня напруженість мети	Орієнтація на максимум комунікативних можливостей курсантів з метою активізації процесу розвитку професійної мовленнєвої культури.	Цільові установки повинні містити в собі певну складність, оскільки важко досяжні цілі вимагають вольових зусиль, а спрощені завдання не розвивають особистість курсанта в належній мірі.
Особистісна усвідомленість і вмотивованість мети	Усвідомлення професійної мовленнєвої культури в якості засобу і результату оволодіння обраною спеціальністю; мотиви мовленнєвого розвитку стають керівництвом до дії.	Необхідно використовувати весь комплекс мотивувань інтенсивної професійно-обумовленої комунікативної діяльності, застосовувати відповідні стимули, заохочення для досягнення почуття задоволеності, прагнення виявити професійні мовленнєві здібності та ін.
Конкретність і перспективність мети	Враховуються реальні можливості розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів даного навчального колективу в цілому і кожного конкретного курсанта окремо; передбачається перспектива.	Важливо дотримуватися умов оптимальності при інтенсифікації розвитку професійної мовленнєвої культури у курсантів, тобто, збільшуючи навантаження, треба завжди продумувати, чи впорасться з нею дана навчальна аудиторія з урахуванням її складу і рівня базової мовленнєвої підготовки. Для визначення перспективи розвитку доцільно встановлювати певні порогові значення інтенсифікації вдосконалення мовленнєвих навичок для забезпечення якості мовленнєвої підготовки та уникнення непотрібної напруженості курсантів.
Динамічність мети	Цільові установки розвитку професійної мовленнєвої культури курсантів здатні змінюватися залежно від зміни умов, можливостей для їх досягнення.	Загальна кінцева мета розвитку повинна досягатися послідовно через низку проміжних цілей на різних етапах усього періоду навчання, що дозволяє вносити необхідні корективи в цей процес. При цьому проміжні цілі повинні всіляко стимулювати курсантів, викликаючи і підтримуючи в них прагнення досягти їх.

Питання педагогіки

Отже, дослідження шляхів підвищення ефективності процесу розвитку професійної мовленнєвої курсантів дозволило сформулювати найбільш значущі умови оптимізації зазначеного процесу з урахуванням специфіки освітньої та службової мовленнєвої діяльності курсантів

у вищій школі: життєвість і практична спрямованість мети, реальність і досяжність мети, діагностичність мети, достатня напруженість мети, особистісна усвідомленість і вмотивованість мети, конкретність і перспективність мети, динамічність мети.

Література

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. - М.: Знание, 1987. - С. 79.
2. Введенская Л. А. Культура и техника речи: [уч. пос.] / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, В. П. Чихачев. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1994. – 160 с.
3. Военная педагогика : Учебник / Под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Воениздат. – 1973. – С. 63

Nenko Y., Ph.D., in education

OPTIMIZATION PROCESS IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SPEECH CULTURE OF STUDENTS IN PROFESSIONAL TRAINING

The author investigates the possibilities to optimize the process of improvement professional speech culture of cadets in their professional training. This article contains classification of specific purposes, the implementation of which takes place in the educational process. Researcher gives the most significant conditions of optimization of this process, taking into consideration the specific educational and official speech of cadets in higher educational establishment, systematizes and presents them in the table.

Key words: optimization, professional language culture, cadet, higher educational establishment.

*Олійник Л. В., кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник НМЦ
організації освітньої діяльності НУОУ (м. Київ)*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті розглянута методика проведення експериментального дослідження та розкрито шлях констатувального та формуального експерименту з психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, розвиток, діяльність, майбутній магістр військово-соціального управління.

В статье рассмотрена методика проведения экспериментального исследования и раскрыт путь констатирующего и формирующего эксперимента с психолого-педагогической подготовки будущих магистров военно-социального управления.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка компетентность, развитие, деятельность, будущий магистр военного управления.

Сучасність вимагає значних змін процесу професійної підготовки офіцерських кадрів взагалі та психолого-педагогічної підготовки зокрема. Це зумовлено новими завданнями реалізації кадрової політики, пов'язаними з переходом Збройних Сил (ЗС) України до комплектування військовослужбовцями, які проходять військову службу за контрактом, а також необхідністю загального підвищення в цілому освітньо-кваліфікаційних вимог до військових фахівців.

Дослідження теоретико-методичних основ психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального належить до прикладних досліджень, у процесі яких здійснюється повний цикл пізнання від проблемних ситуацій, які виокремлені безпосередньо у практиці (проблеми професійної освіти офіцерів), через абстрагування у дослідженні (виокремлення компонентів психолого-педагогічної підготовки у слухачів вищого військового навчального закладу), і повернення до практичної діяльності, тобто до впровадження результатів дослідження у професійну підготовку майбутніх магістрів військово-соціального управління.

Сьогодення вимагає значних змін процесу підготовки професійних кадрів з метою покращення психолого-педагогічної підготовки до вирішення складних професійних завдань у процесі професійної діяльності. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх магістрів військово-соціального управління ґрунтується на єдності психологічної, соціальної та

культурної сфери та визначається поняттям ноосфери – стану біосфери, при якому розумова діяльність людини стає фактором її фундаментального розвитку.

Фундаменталізація підготовки фахівців для будь-якої сфери діяльності – ключове завдання вищої освіти, оскільки фундаменталізація забезпечується інваріантністю до предметів суб'єктів діяльності набутих знань та сформованих навичок і вмінь. А що може бути більш “фундаментальним” ніж знання людської психіки (психологія) та вміння навчатися і навчати інших (педагогіка). Наприклад, “вміння навчати” є одним з критеріїв якісної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління.

Саме уявлення про інваріантність знань, навичок вмінь психолого-педагогічної підготовки дає підстави для віднесення її до фундаментальної підготовки. Основна умова фундаментальності психолого-педагогічної підготовки має будуватися на припущенні: якщо слухач засвоїть на декількох часткових явищах (наприклад – психологічні процеси, стани, властивості тощо) основні інваріантні знання, навички, вміння, які породжують усю множину часткових (особливих) знань, як свої варіанти, то надалі він буде здатний розібратися самостійно у переважній більшості випадків без додаткового спеціального навчання (спеціальні предмети). За цих обставин (психолого-педагогічна фундаменталізація підготовки майбутнього магістра військово-соціального управління) складаються необхідні і достатні умови для того, щоб подальша професійна

Питання педагогіки

діяльність будувалася за формулою: “пізнай себе – пізнай інших – підготуй їх до новацій – дій компетентно”.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає можливість стверджувати, що психолого-педагогічна готовність – це комплексна властивість особистості яка складається з “поінформованості в спеціальній, методичній та психологічній областях...” [5, с. 89], здатність офіцера вирішувати психолого-педагогічні, методичні та виховні завдання.

Структура психолого-педагогічної готовності майбутнього магістра військово-соціального управління включає:

рівень загальної та військово-педагогічної культури (основа педагогічної майстерності, умова педагогічної творчості та ефективності навчально-виховного процесу, засіб успішної самореалізації);

гуманістична спрямованість (людина – абсолютна цінність). Вміщує ідеали, інтереси, систему цінностей, гуманістичний стиль діяльності, гуманістичні відношення;

професійні якості (громадянськість, патріотизм, інтелігентність, моральна культура, любов до людей, працелюбство, відповідальність, технологічна компетентність тощо);

система професійних знань навичок, умінь (знання: філософські, соціологічні, психолого-педагогічні, загальновійськові, військово-спеціальні, розумові тощо; уміння: діагностичні, комунікативні, організаційні, дослідницькі, проєктивні тощо);

педагогічні здібності (дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, організаційні, творчі, емоційні тощо)

Всі компоненти психолого-педагогічної готовності знаходяться у тісній взаємодії, взаємодоповнюють один одного.

З іншого боку цю структуру можна подати у вигляді окремих підструктур, основними із них є :

підсистема соціокультурної готовності (висока загальна культура, громадянська зацікавленість, гуманістично-демократичні принципи формування особистості, особистісно-орієнтований підхід до виховання, оптимізм);

підсистему комунікацій (гуманістична спрямованість, висока моральність, суб’єкт-суб’єктні відносини, колективність, співробітництво, самоуправління);

підсистема технологічної готовності

(інформаційно-змістовні технології, психолого-педагогічна техніка, набір різноманітних методів та прийомів психолого-педагогічного впливу, творчість).

Основними критеріями майстерності військового педагога В. В. Ягупов визначає наступні ознаки його діяльності:

доцільність (за спрямованістю);

ефективність (за результатами);

гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування);

оптимальність (у виборі змісту і засобів); творчість чи оригінальність (за змістом діяльності); науковість (за змістом матеріалу, що викладається, і за характером діяльності) [6, с. 78–79].

Педагогічна техніка як форма організації поведінки майбутнього магістра військово-соціального управління – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент психолого-педагогічного, виховного впливу, це конкретні прийоми та способи володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою, уявою та ін.), а також методи впливу на інших (вербальними та невербальними засобами).

Таким чином психолого-педагогічна готовність майбутнього магістра військово-соціального управління є комплексною властивістю, вищим рівнем прояву якої є педагогічна майстерність, яка виявляється у ефективній організації та проведенні навчально-виховних заходів з метою створення умов для саморозвитку та самовдосконалення підлеглого персоналу.

У нашому дослідженні зроблено припущення, що під психолого-педагогічною готовністю майбутнього магістра військово-соціального управління вважається здатність використовувати професійний потенціал (систему психолого-педагогічних знань, умінь та навичок) для створення авторської технології професійної діяльності в напрямі формування достатнього для виконання завдань за призначенням морально-психологічного стану особового складу та створення умов для його самовдосконалення та самореалізації в процесі навчально-виховної діяльності.

Експериментальною базою дослідження став Національний університет оборони України. Дослідницько-експериментальна робота включає в себе такі етапи:

теоретико-методологічний аналіз завдань психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління;

проведення емпіричного дослідження: констатувальний та формувальний експерименти.

В основі дослідницької роботи лежить проведення серії порівняльних педагогічних експериментів. У дослідженні взяло участь 9 офіцерів і 15 слухачів гуманітарного інституту за спеціальністю 8.18010081 “Військово-соціальне управління”, спеціалізацією “Організація морально-психологічного забезпечення військ (сил)”.

Результати досліджень константують, що сучасний стан психолого-педагогічної підготовки майбутнього магістра військово-соціального управління ще не повною мірою відповідає сучасним вимогам модернізації ЗС України. Зовнішніми причинами цього є низький рівень професійної освіти в державі взагалі, недоліки в організації навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), зокрема та недостатність навчальних занять спрямованих на психолого-педагогічну підготовку слухачів.

Констатувальний експеримент включає такі етапи:

визначення чистоти експерименту;

визначення сучасного стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління;

розробка гіпотези дослідження.

Гіпотеза дослідження визначається припущенням того, що професійна підготовка майбутніх магістрів військово-соціального управління ЗС України підвищується за умови цілеспрямованої психолого-педагогічної підготовки на основі науково обґрунтованої експериментальної технології. Результативність функціонування визначеної технології залежить від:

визначення таксономії її цілей;

опис моделі психолого-педагогічної підготовки майбутнього магістра військово-соціального управління;

організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, врахування їх індивідуальних особливостей, професійного досвіду.

Технологія психолого-педагогічної підготовки у военній сфері – це теоретично обґрунтовані навчально-виховні системи,

метою функціонування яких є досягнення певного рівня психолого-педагогічної готовності слухачів, який достатній для їх подальшої професійної діяльності. Серед моделей професійної підготовки, які застосовуються у навчальному закладі, провідною повинна бути модель такого комплексного виду діяльності слухача, науково-педагогічного працівника по психолого-педагогічній підготовці, від якого на практиці значно підвищується її ефективність.

Модель психолого-педагогічної підготовки тотожна моделі військового виховання. В. В. Ягупов [1] наголошує, що основними складовими моделі військового виховання мають бути: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, процесуальний, контрольно-регулювальний, оціночно-результативний, суб'єктно-суб'єктний компоненти.

Особистісно-орієнтовна технологія психолого-педагогічної підготовки включає наступні компоненти:

змістовний компонент визначає необхідні навчальні елементи психолого-педагогічної підготовки (модулі, розділи);

компонент цілепокладання – визначає таксономію цілей, класифікує їх на системні предметні, модульні і цілі конкретного заняття;

модель професійної підготовки – визначає варіативність професійної підготовки: проблемні ситуації, дискусії, ділові ігри, мікрорішення, тренінги;

організаційний компонент – визначає логіку організації педагогічної взаємодії з слухачем на рівні суб'єкт-суб'єктних відношень;

діагностичний компонент – визначає процедуру контролю та оцінювання психолого-педагогічної підготовки;

мотиваційний компонент – діяльності педагога і слухача ґрунтується на реалізації їх особистісних функцій в цьому процесі (вільний вибір, креативність, змагальність, професійний сенс).

Проведено пілотажне дослідження, метою якого було визначення критеріїв психолого-педагогічної підготовки, визначених у таблиці 1.

Методи дослідження:

метод індивідуальної експертної оцінки;

метод аналізу документів;

консультаційні бесіди зі слухачами про

Питання педагогіки

мету психолого-педагогічної підготовки, проведені командним складом та науково-педагогічними працівниками ВВНЗ;

метод порівняльної орієнтації: метод, в основі якого порівняльний аналіз досвіду психолого-педагогічної підготовки слухача і використаних шляхів досягнення оптимальної реалізації функцій: моментів професійного становлення, якісних і кількісних характеристик складових психолого-педагогічної підготовки, минулого досвіду;

метод опосередкованого втручання у процес досягнення мети, головним завданням якого є забезпечення слухача інформацією про можливі шляхи більш ефективного й оптимального досягнення мети – створення ситуацій, опосередкованих

у діяльності і спрямованих на досягнення мети;

соціально-психологічні тренінги (комунікативного, міжособистісного та ділового спілкувань);

метод поетапного аналізу рівня психолого-педагогічної підготовки майбутнього магістра військово-соціального управління;

метод аналізу складових досягнутого результату, який реалізується з урахуванням кількісних складових результату, визначення “сприятливого поля”. досягнення і “проблемного поля”. досягнення (складових мети, що викликають у слухача труднощі в реалізації);

метод спостереження.

Таблиця 1

Критерії та показники психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління

Критерії	Показники
Когнітивний	Психолого-педагогічні знання; психолого-педагогічні вміння.
Комунікативний	здатність до формулювання власної думки (усно, письмово), здатність до лідерства; здатність до прогнозування; здатність до переговорів; здатність до самооцінки; стиль
Особистісний	цілеспрямованість; оперативність мислення; чесність; авторитетність; відповідальність; самостійність; працездатність та витривалість.
Операційно-діяльнісний	здатність до проведення виховних заходів та психологічної підготовки; здатність до застосування досвіду; здатність до ініціативності, готовності до дій.
Результативний	здатність забезпечити морально-психологічний стан; здатність організувати виховну та соціально-психологічну роботу.

Завершальним етапом є формувальний експеримент, впровадження технології, метою якого є психолого-педагогічна готовність майбутніх магістрів військово-соціального управління.

Завдання формувального етапу:

1. Виявити складові психолого-педагогічної підготовки, що сприяють розвитку у вищому військовому навчальному закладі у майбутніх магістрів військово-соціального управління готовності до професійної діяльності.

2. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку в навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу технологію психолого-

педагогічної підготовки.

Формувальний експеримент складався із низки послідовних фаз:

вибір контрольних та експериментальних груп, діагностування вихідного рівня психолого-педагогічної готовності майбутніх магістрів військово-соціального управління до професійної діяльності контрольних та експериментальної груп;

контрольне діагностування майбутніх магістрів військово-соціального управління у процесі виконання комплексних творчих робіт, оцінки результатів стажування захисту магістерських робіт.

На попередній фазі проведення

Питання педагогіки

експерименту особлива увага приділялася підбору умов його проведення. Розроблена методика дозволила всебічно врахувати всі суб'єктивні й об'єктивні фактори, забезпечила його чистоту, надійність, достовірність і валідність отриманих експериментальних даних.

Важливою умовою дослідження є визначення критеріїв оцінювання та статистичне доведення гіпотези дослідження.

Для підтвердження гіпотези дослідження планується використати методи математичної статистики, а саме: для визначення розходжень в рівні ознаки, що досліджується (рівень готовності до

психолого-педагогічної діяльності) між контрольною та експериментальною групами – дисперсійним аналізом [2–4];

Таким чином, психолого-педагогічна підготовка майбутніх магістрів військово-соціального управління є комплексною властивістю, вищим рівнем прояву якої є педагогічна майстерність, яка виявляється у ефективній організації та проведенні навчально-виховних заходів з метою створення умов для формування достатнього для виконання завдань за призначенням морально-психологічного стану особового складу, саморозвитку та самовдосконалення особистості персоналу ЗС України.

Література:

1. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навч. посібник за ред. В.В. Ягупова. – К.: Graphic Design, 2002. – 560 с.
2. Воловик П.М. Застосування дисперсійного аналізу в педагогічних дослідженнях // Радянська школа. – 1976. – №6. – С. 29–37
3. Воловик П.Н. Проблемы применения методов теории вероятностей и математической статистики в педагогической теории и практике: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. / Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – К., 1976. – 316 с
4. Литвиновський Є.Ю. Застосування дисперсійного аналізу для оцінювання ефективності експериментальної технології навчання слухачів Національної академії оборони України // Теорія та практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НГУ “ХПП”, 2003. – № 3. – С. 85–93.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
6. Ягупов В.В. Педагогічна майстерність офіцера // Збірник наукових праць ВПІ НАОУ – № 4, С. 77–81

Oleinik L., Ph.D. in education.

METHOD OF EXPERIMENTAL RESEARCH PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING FUTURE MASTERS OF THE SOCIAL CONTROL

The article deals the method of conducting an experimental research considers and expose a way of ascertain and forming experiments of forming psychologies and pedagogies to preparation of master's degrees of military-social management.

Key words: psychological-pedagogical preparation, development, activity, master's degrees of military-social management.

Петрачков О. В., старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту ННЦ фізичної підготовки та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ ПОЕТАПНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК

На підставі аналізу джерел літератури та особистих досліджень розроблена модель поетапної професійно-прикладної підготовки військових фахівців строкової служби та служби за контрактом у навчальному центрі Сухопутних військ.

На основе анализа источников литературы и собственных исследований разработана модель поэтапной профессионально-прикладной подготовки военных специалистов срочной службы и службы по контракту в учебном центре Сухопутных войск.

Сучасний етап реформування Збройних Сил України характеризується змішаним способом комплектування армії та скороченням термінів військової служби [10]. Передбачається до 2015 року завершення переходу на комплектування Збройних сил на контрактно-договірній основі, у зв'язку з чим підвищуються вимоги до професійної підготовки військовослужбовців строкової служби та служби за контрактом [1]. Ускладнення військової техніки, перехід військ на нові зразки озброєння, скорочення термінів виконання бойових завдань вимагає від військових фахівців оволодіння більшим обсягом теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, тому висувуються якісно нові завдання професійно-прикладної підготовки військовослужбовців, термінами бойової підготовки військ (які за останні роки не збільшились, а навпаки, скоротилися), підвищення якості навчання в умовах скорочених термінів підготовки за спеціальністю. Результати наукових досліджень та практичний досвід військових фахівців свідчить, що фізична підготовка є тією дисципліною бойової підготовки, яка може здійснити певний вплив на успішність навчання та якість бойової підготовки.

Звертаючи особливу увагу на формування професійної армії, враховуючи зміни, які відбуваються в сучасних умовах ведення збройної боротьби, Командування Сухопутних військ Збройних Сил України надає важливого значення питанням бойової підготовки та її основній частині – професійно-прикладної підготовки військ. У

системі бойової підготовки важливе місце займає фізична підготовка військ, результатом якої є фізична готовність військовослужбовців до якісного виконання своїх функціональних обов'язків та професійних завдань. Фізична готовність досягається завдяки конкретній формі взаємодії між відповідними компонентами системи фізичної підготовки.

Бойова підготовка організується і проводиться на основі вимог статутів Збройних Сил України та бойових статутів Сухопутних військ Збройних Сил України, наказів і директив Міністра оборони України [2; 3], начальника Генерального штабу – Головнокомандувача Збройних Сил України [4; 5], організаційно-методичних вказівок з підготовки Сухопутних військ Збройних Сил України та програми бойової підготовки навчальних механізованих підрозділів Сухопутних військ [9].

Підготовка молодого солдата проводиться до початку періоду навчання відповідно до Програми бойової підготовки навчальних механізованих підрозділів (для підготовки солдат строкової служби та військовослужбовців військової служби за контрактом) [9]. У процесі підготовки молоді солдати повинні зрозуміти сутність і значимість військової служби у Збройних Силах України. Їм роз'яснюються основні положення статутів Збройних Сил України. У них формуються стійкі морально-психологічні якості, виробляються старанність і дисциплінованість для підвищення відповідальності за виконання вимог Військової присяги. Підготовку молодого солдата закінчують виконанням

початкової вправи з автоматом і складанням курсантами Військової присяги та продовженням навчання у своїх підрозділах.

У результаті досліджень було встановлено відсутність єдиних поглядів щодо структури і змісту фізичної підготовки в умовах бойової підготовки. Так, російськими фахівцями Санкт-Петербурзького військового інституту фізичної культури Г. Н. Блахіним та С. В. Лобановим виділено два етапи бойової підготовки: етап загальновійськової підготовки (1 місяць) – базова підготовка та етап підготовки за спеціальністю (4 місяці) – спеціальна підготовка. Метою першого етапу навчання є надання курсантам необхідних умінь та вироблення навичок дій солдата-мотострільця у загальновійськовому бою. Зміст другого етапу полягає в навчанні курсантів роботі на відповідній посаді молодшого спеціаліста або командира відділення родів Сухопутних військ [6]. Крім того, ці вимоги суттєво відрізняються на різних етапах професійного становлення військового фахівця.

Щодо бойової підготовки механізованих підрозділів Сухопутних військ ЗСУ, то, у відповідності до програм підготовки, метою навчання є: для курсантів – підготовка до самостійних дій на відповідній посаді, а також до дій у складі бойових груп та відділення під час виконання бойових завдань у складній обстановці сучасного загальновійськового бою; для командирів відділень – впевнене керівництво бойовими групами і відділенням у всіх видах тактичних дій; виховання високих морально-бойових якостей. Головним завданням підготовки за фахом є навчання курсантів впевненим і грамотним діям на конкретній посаді, на яку він призначається, та набуття навичок дій у складі відділення та бойових груп (екіпажу). Підготовка охоплює весь комплекс теоретичних знань і практичних навичок, необхідних курсантам для подальшого проходження служби у військах.

Вимоги до рівня загальних фізичних якостей та військово-прикладних навичок курсантів до оволодіння конкретною військовою спеціальністю також

відрізняються, тому процес фізичної підготовки у навчальному центрі необхідно розглядати з точки зору його етапності та диференційованості. Тому метою фізичної підготовки у навчальному центрі Сухопутних військ, на наш погляд, має бути поетапне формування фізичної готовності молодого поповнення до оволодіння конкретною військовою спеціальністю.

Зовсім інші вимоги ставить військова служба в залежності від етапів професійного становлення військового фахівця. Відповідно до останньої концепції фізичної підготовки в російських ЗС (концепція поетапної фізичної підготовки) розроблено моделі поетапної фізичної підготовки для військовослужбовців строкової служби та курсантів ВВНЗ [7]. Під час розробки моделей враховано вимоги навчально-бойової діяльності в процесі професійного становлення військових фахівців, що обумовлює необхідність диференціації вимог до нормативів на кожному етапі військової служби. Стосовно контингенту, який розглядається в дослідженні (молоде поповнення строкової служби і військовослужбовці початкового періоду служби за контрактом), нами модифіковано моделі етапів фізичної підготовки з визначенням мети і завдань окремих етапів в період бойової підготовки (солдат) і перепідготовки (контрактників). Диференціація вимог у вигляді мети фізичної підготовки викликає потребу диференціації також і нормативів загальної фізичної підготовки – передусім порогового (мінімального) і належного її рівнів.

Крім того, ці вимоги суттєво відрізняються на різних етапах професійного становлення військового фахівця.

За результатами нашого дослідження, структура навчально-бойової діяльності в навчальному центрі підготовки та перепідготовки військових фахівців має включати три етапи: етап адаптації, етап базової підготовки та етап інтенсивної підготовки, оскільки загальною метою фізичної підготовки у навчальному центрі Сухопутних військ є поетапне формування фізичної готовності молодого поповнення до оволодіння конкретною військовою спеціальністю. Метою професійно-

прикладної підготовки військовослужбовців є: *на етапі адаптації* – оволодіння знаннями та формування початковими професійними навичками військовослужбовців для виконання завдань за призначенням; *на етапі базової підготовки* – досягнення готовності військовослужбовців до виконання своїх функціональних обов'язків у складі підрозділу; *на етапі інтенсивної підготовки* – досягнення військовими частинами (підрозділами) готовності до виконання завдань за призначенням. Під час формулювання завдань конкретних її етапів ми орієнтувалися на оптимальні варіанти вирішення мети бойової підготовки.

Для першого етапу (етапу адаптації, строком 1 місяць) завданням бойової підготовки є прискорена адаптація військовослужбовців до умов військової служби. Необхідність такої адаптації обумовлена специфікою психологічних та фізіологічних змін в організмі молодого поповнення у зв'язку з новими умовами праці, побуту та відпочинку. Завданням першого етапу є визначення фізичної придатності молодого поповнення до служби, розвиток та вдосконалення загальних фізичних здібностей курсантів та формування початкових військово-прикладних навичок.

На етапі адаптації вивчаються фізичні та психічні якості курсантів, які у подальшому враховуються під час відбору для навчання фахівців за спеціальностями. Після закінчення періоду адаптації комісіями навчального центру виконується відбір військовослужбовців для подальшого навчання за різними військовими спеціальностями. Для правильного відбору курсантів для подальшого навчання обов'язковим є визначення рівня фізичної підготовленості. Саме з цією метою ми удосконалили оцінювання фізичної підготовленості шляхом введення додаткових нормативів. Наприкінці першого місяця перебування у військах оцінюється рівень розвитку у військовослужбовців швидкості, сили та витривалості. Виконання всіх вправ для перевірки рівня фізичної підготовленості повинно бути не нижче оцінки “задовільно”.

Завданням другого етапу бойової підготовки (базова підготовка, строком 4 місяці) є підготовка до самостійних дій на відповідній посаді, а також до дій у складі бойових груп та відділень під час виконання бойових завдань у складних умовах сучасного загальновійськового бою, розвиток професійно-необхідних вмінь та навичок, формування навичок колективної взаємодії курсантів. У зв'язку з чим фізична підготовка має забезпечити фізіологічну базу професійної працездатності шляхом формування достатнього рівня загальної і спеціальної фізичної підготовленості.

Фізична підготовка на другому етапі навчання організується та проводиться протягом місяця за типовими програмами військово-прикладною та комплексною направленістю. У перший місяць на етапі базової підготовки курсанти повинні оволодіти встановленими програмою фізичними вправами та військово-прикладними прийомами і діями, теоретичними положеннями та організаторсько-методичними вміннями, навчитися окремим фізичним вправам, прийомам і діям, а в другий місяць – усім обсягом фізичних вправ та військово-прикладними прийомами і діями, теоретичними положеннями та методичними навичками, передбаченою програмою.

Особливістю цього етапу є спрямованість навчальних занять на різнобічний розвиток фізичних здібностей військовослужбовців. При цьому фізичну підготовку характеризує різноманітність засобів і методів, з широким використанням матеріалів різних розділів фізичної підготовки та спортивних ігор. Формування військово-прикладних навичок ми орієнтуємо на необхідність засвоєння технічних елементів та різноманітність підготовчих вправ. У процесі занять з військово-прикладною спрямованістю не намагаємося стабілізувати техніку рухів, а спрямовуємо діяльність на досягнення чіткої рухової навички, яка дозволяє досягти конкретних результатів у бойовому навчанні. Наші дослідження показали [8], що при такому підході формується фундаментальна база для наступного фізичного вдосконалення курсантів та

різноманітна рухова основа, яка дозволяє оволодіти широким спектром різноманітних військово-прикладних дій та прийомів.

Відповідно до рекомендацій фахівців з фізичної підготовки військ, вона повинна носити індивідуальний характер та плануватися так, щоб заняття військово-прикладної спрямованості (рукопашного бою, смуги перешкод, прискореного пересування та легкої атлетики, військово-прикладного плавання та лижної підготовки) було проведено у перші тижні навчання перед заняттями з тактичної підготовки, які розкривають питання дій військовослужбовців у бою з метою формування оптимального обсягу військово-прикладних навичок, необхідних для вирішення завдань з бойової підготовки. У процесі першого етапу не плануємо заняття зі значними фізичними навантаженнями та психічними напруженнями, які допускають застосування фізичних вправ одноманітного та монотонного характеру. До виконання всіх вправ для перевірки рівня фізичної підготовленості ставимо вимогу: результат має бути не нижче оцінки “добре”.

Завданням третього етапу (етап інтенсивної підготовки, строком 6 місяців) є удосконалення навичок щодо експлуатації, підтримання в стані готовності до бойового застосування озброєння та військової техніки до ведення бойових (спеціальних) дій з урахуванням особливостей операційних районів, організація і ефективне проведення бойового злагодження. Тому фізична підготовка на цьому етапі має забезпечити фізичну і психологічну готовність до виконання бойових завдань в екстремальних умовах: розвиток засобами фізичних вправ психологічної готовності до дій в особливих умовах діяльності та оволодіння всім обсягом прийомів рукопашного бою; набуття досвіду виконання фізичних вправ, які моделюють особливі умови бойової діяльності.

Курсанти на цьому етапі підготовки оволодівають встановленим програмою обсягом спеціальних вправ, військово-прикладних прийомів і дій, а також організаційно-методичними вміннями у

проведенні фізичної підготовки у ролі командира відділення. Методична підготовка молодших командирів на цьому етапі спрямована на удосконалення вмінь та навичок у проведенні різних форм фізичної підготовки, а також на закріплення отриманих знань під час навчально-бойової діяльності. Вона націлена на засвоєння організаторсько-методичних навичок та вмінь у навчанні фізичними вправами, прийомами та діями.

Особливість цього етапу – це виборча та комплексна спрямованість навчальних занять. При цьому найбільшу увагу приділяємо швидкісній, силовій та швидкісно-силовій підготовці, а також розвитку загальної витривалості та комплексних її проявів (швидкісної і швидкісно-силової витривалості) курсантів. Для розвитку координаційних здібностей курсантів та згуртованості військових підрозділів застосовуємо спортивні та рухові ігри. Вимога: виконання всіх вправ для перевірки рівня фізичної підготовленості повинно бути не нижче оцінки “добре” та “відмінно”.

У залежності від поставлених завдань на етапах навчання фізична підготовка молодших військових фахівців має забезпечити: високий рівень професійної готовності на основі відповідності фізичних, функціональних та психічних можливостей військовослужбовців специфіці конкретної військової спеціальності; задоволення потреби молодого поповнення у фізичному саморозвитку та самовдосконаленні; профілактику фізичного та професійного стомлення; формування методичних умінь та навичок в організації і проведенні фізичної підготовки.

Аналіз найбільш актуальних науково-теоретичних і документальних джерел, які присвячено аспектам удосконалення існуючої системи фізичної підготовки курсантів, а також результати наших досліджень [8], дозволили розробити модель поетапної професійно-прикладної підготовки військових фахівців строкової служби та служби за контрактом в навчальному центрі Сухопутних військ. Це відображено в таблиці 1.

Модель поетапної професійно-прикладної підготовки військових фахівців строкової служби та служби за контрактом механізованих підрозділів у навчальному центрі Сухопутних військ та завдання кожного етапу

Показники	Етапи		
	I етап адаптації	II етап базової підготовки	III етап інтенсивної підготовки
Етапи БП	Підготовка молодого солдата, одинокана підготовка	Підготовка відділень та взводів, професійна підготовка	Підготовка підрозділів, військових частин за призначенням
Мета БП	Оволодіння знаннями та формування початкових професійних навичок для виконання завдань за призначенням.	Досягнення готовності військовослужбовців до виконання своїх функціональних обов'язків у складі підрозділу.	Досягнення військовими частинами (підрозділами) готовності до виконання завдань за призначенням.
Мета ФП	Прискорення процесу адаптації організму до нового режиму праці та відпочинку.	Формування фізичної готовності військовослужбовців до оволодіння конкретно-військовою спеціальністю.	Забезпечення фізичної готовності військовослужбовців до виконання завдань за призначенням в екстремальних та особливих умовах.
Завдання БП	Адаптація до умов військової служби. Формування початкових військово-прикладних навичок.	Підготовка до самостійних дій на відповідній посаді, а також до дій у складі бойових груп та відділень під час виконання бойових завдань у складних умовах сучасного загальновійськового бою. Розвиток професійно-необхідних командирських вмінь та навичок. Формування навичок колективної взаємодії курсантів.	Удосконалення навичок щодо експлуатації, підтримання в стані готовності до бойового застосування озброєння та військової техніки до ведення бойових (спеціальних) дій з урахуванням особливостей операційних районів. Організація і ефективне проведення бойового злагодження.
Зміст БП	Ознайомлення з положеннями нормативних документів з бойової підготовки. Набуття знань та вмінь щодо індивідуальних тактичних дій на полі бою. Вивчення озброєння та військової техніки, порядку та правил їх застосування.	Виконання нормативів з вогневої, тактичної, технічної підготовки та заняття з воєнних бойових машин.	Тактичні та тактико-спеціальні навчання. Злагодження рот, батальйонів, ім рівних підрозділів та військових частин у цілому.
Завдання ФП	Підвищення адаптації організму до фізичних навантажень. Набуття знань та вмінь, необхідних для оволодіння вправами для розвитку сили, швидкості та витривалості.	Удосконалення загальної фізичної підготовленості. Формування професійно-прикладних фізичних навичок до самостійних дій на відповідній посаді, а також до дій у складі бойових груп, відділень та взводів.	Досягнення та підтримання належного рівня ФП; високого рівня адаптації до несприятливих умов військової служби; спроможності ефективно реалізовувати набуті військово-професійні вміння в складних умовах та найбільшкених до бойових.
Зміст ФП	Виконання базових вправ з гімнастики та атлетичної підготовки, подолання перешкод, прискореного пересування та легкої атлетики.	Виконання спеціально-підготовчих та контрольних вправ з прискореного пересування та легкої атлетики, гімнастики та атлетичної підготовки, подолання перешкод та рукопашного бою. Проведення комплексних занять з методичної підготовки із командирами підрозділів.	Виконання контрольних вправ з прискореного пересування та легкої атлетики, подолання перешкод та рукопашного бою. Проведення комплексних занять.

Таким чином, розроблена модель поетапної професійно-прикладної підготовки передбачає оволодіння курсантами значним комплексом різноманітних військово-прикладних навичок та методичних умінь, розвиток фізичних якостей, задоволення потреби курсантів у фізичному саморозвитку та самовдосконаленню, укріплення здоров'я та поліпшення фізичного розвитку, виховання

бойової злагодженості у діях військових підрозділів, а надалі – і формування фізичної готовності військових фахівців до оволодіння конкретно військовою спеціальністю. Ефективність та технологічність такої поетапної професійно-прикладної підготовки у навчальному центрі Сухопутних військ буде перевірено у подальших наших дослідженнях у військах.

Питання педагогіки

Література:

1. Указ Президента України “Про концепцію переходу Збройних Сил України до комплектування військовослужбовцями контрактної служби на період до 2015 року” від 07.04.2001 року № 239 / 200 /.
2. Наказ Міністра оборони України від 16 лютого 2011 року № 90 “Про затвердження Тимчасової настанови з бойової підготовки у Збройних Силах України”. – К.: МОУ. 2011. – 109 с.
3. Наказ Міністра оборони України від 05 листопада 1997 року № 400 “Про затвердження Наставова з фізичної підготовки у Збройних Силах України (НФП-97)”. – К.: МОУ. 1997. – 150 с.
4. Наказ начальника Генерального штабу – Головнокомандувача Збройних Сил України від 25 лютого 2011 року № 37 “Про затвердження Тимчасової інструкції з професійної підготовки офіцерського, сержантського (старшинського) складу тактичної ланки управління, установ, організацій Збройних Сил України”. – К.: МОУ. 2011. – 34 с.
5. Наказ начальника Генерального штабу – Головнокомандувача Збройних Сил України від 8 лютого 2010 року № 21 “Наставова з підготовки військовослужбовців у навчальних центрах Збройних Сил України”.
6. Блахин Г. Н. Особенности модели физической подготовки в окружных учебных центрах Сухопутных войск / Г. Н. Блахин, С. В. Лобанов // Современный бой и ФП войск. Вып. V. – С.-Пб.: ВИФК. – 1995. – С. 56-67.
7. Концепция совершенствования физической подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации на период 2008-2016 годов. – М. : УФП и СВ РФ, 2008. – 21 с.
8. Петрачков О. В. Дифференціація вимог щодо фізичної підготовленості молодого поповнення на різних етапах його навчально-бойової підготовки / О. В. Петрачков // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 11. – С. 180–184.
9. Програма бойової підготовки навчальних механізованих підрозділів (для підготовки солдат строкової служби та військовослужбовців військової служби за контрактом). – К.: МОУ. 2009. – 99 с.
10. Фіногенов Ю. С. Аналіз проблем у системі фізичної підготовки у зв'язку зі зміною способу комплектування армії та скороченням терміну військової служби / Ю. С. Фіногенов, О. В. Петрачков // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2008. – № 1. – С. 72–76.

Petrachkov A., Senior Lecturer

FEATURES PHASED VOCATIONAL AND APPLIED TRAINING MILITARY TRAINING CENTER IN LAND FORCES

The gradual model of professionally applied training for military specialists was developed based on literature sources analysis and personal research. These specialists include both compulsory and contract-based service military personnel at the Land Forces Training Centre.

ГЕНЕЗИС ТА РОЗВИТОК ПІДРИВНОЇ ТА САПЕРНОЇ СПРАВИ

В статті наведено результати аналізу історії розвитку підривної та саперної справи. Використані матеріали досліджень відомого історика дев'ятнадцятого століття Генрі Томаса Бокля. Розглянуто історію походження пороху. Проведено аналіз розвитку і застосування пороху в так званих порохових мінах. Показана тенденція розвитку і застосування мін від простої до найбільш сучасних і складних.

Ключові слова: підривник, сапер, вибухова речовина, заряд, міна.

В статтє показаны результаты анализа истории развития подрывного и саперного дела. Используются материалы исследований известного историка девятнадцатого века Генри Томаса Бокля. Рассмотрено историю происхождения пороха. Проведен анализ развития и применения пороха в так называемых пороховых минах. Показана тенденция развития и применения мин от простой к более современной и сложной.

Ключевые слова: подрывник, сапер, взрывчатое вещество, заряд, мина.

«Сапер – професія героїчна»

Дмитро Карбишев

Використання насильства для вирішення людських конфліктів – стара, як світ, традиція і немає ніяких ознак, які б свідчили про її припинення у наш час. Протягом свого розвитку людство не тільки послідовно піднімало свій життєвий рівень, не тільки пізнавало нові світи, але і плідно використовувало свої знання і накопичений досвід для ускладнення і удосконалення вживаних засобів ведення війни.

Мета статті. Провести аналіз історії розвитку підривної та саперної справи.

Виклад основного матеріалу.

Суспільство з появою тих або інших наукових розробок швидко змінюється. Винахід пороху призвів до змін в арміях, країнах і взагалі в суспільстві. Мінялася чисельність військ, тактика дій. Вводилися нові військові підрозділи, які вже застосовували новітні розробки військової техніки.

Відомий історик 19 століття Генрі Бокль (1821-1862) у своїй видатній праці «Історія цивілізацій» [1] зазначав, що, як тільки порох увійшов у використання, одразу відбулися швидкі зміни у суспільстві. Раніше для ведення війни воїн міг мати меч або лук, щит, спис і він вже був озброєний. Засоби озброєння йому переходили від батька. З винаходом пороху змінилось і озброєння воїнів. Воно стало специфічним і дорогим. По-перше, воїни повинні були мати сам порох. По-друге, їм потрібні були мушкети або пищалі, які коштували великі гроші. В подальшому були розроблені гармати, мортири, бомби, гранати, міни, що потребували воїнів з практичними навичками поведінки з цим озброєнням. Для цього були введені цілі підрозділи, які були начені діяти лише з новим озброєнням і

вони були звільнені від всіх інших видів занять, до яких в старі часи залучалися всі воїни.

Таким чином, коли порох став загальновідомим, в провідних державах п'ятнадцятого століття з'явилися перші постійні військові підрозділи, навчені діяти з новітніми засобами озброєння і по новітній тактиці ведення війн.

Держави вимушені були перейти від ополчення до регулярних армій. Почали виділятися кошти на їх утримання, в той час як ополчення можна було просто розпускати. В цей же час з'являється особлива професія – військовий. Різко вирізняється різниця між цивільною особою і воїном. Цивільні особи, які отримували свободу, отримали змогу обрати собі іншу професію.

Для захисту від нападників стали будуватись захисні фортифікаційні споруди: захисні вали, рови, мури, замки, фортеці та інші [2, 3].

В своїй науковій праці К. Носов [4] писав: «Основной тактикой захвата укреплений в рассматриваемый период оставался внезапный налёт, называвшийся изгоном, или изъездом. Такой внезапный захват осуществляли через ворота, которые противник не успевал закрыть». Інший спосіб захоплення фортець був відомий як довготривала облога. Для цього готували тарани, драбини, спеціальні осадні башти, застосовували металеві машини та інші засоби. На Русі спеціальні металеві машини для захоплення фортець були виведені з застосування на 50-150 років раніше, ніж в країнах Західної Європи, що свідчить про інтенсивний розвиток артилерії.

Отже, від осади фортець, коли не дозволяли підвозити засоби харчування до

фортеці, що була взята в облогу, перейшли до тактики захвату з використанням вибухових речовин. Досить ефективним засобом руйнування фортифікаційних мурів стали так звані «міни». Професор В. Яковлев в книзі «История крепостей» [5] зазначав, що раніше під цим терміном розуміли підкоп під мур, щоб він провалювався в викопану пустоту. Будівництво міцних мурів фортець в подальшому зробило недоцільним робити підкопну міну. Для руйнування стін фортець стали застосовувати порохові міни. Їх стали закладати під стіни, башти. Отже, винахід пороху привів до його застосування спочатку в перших порохових мінах, а в подальшому поява пороху призвела до виникнення вогнепальної зброї.

Так звані порохові міни набули широкого застосування в кінці 15 на початку 16 століття. Можна навести безліч прикладів захоплення замків із застосуванням порохових мін. Так були захоплені замки Остенде в 1500 році, Сарацинеллі в 1503 році, що біля Неаполя [5]. Видатним італійським вченим Леонардо да Вінчі (1452-1519) були зроблені малюнки порохових мін, крім того він запропонував використовувати порохові міни для підриву кораблів супротивника [6]. Таким чином, п'ять століть тому назад в 1502 році, перебуваючи на службі у герцога Цезаря Боржиди, да Вінчі розробив креслення порохової міни, написав інструкцію для її застосування і запропонував використовувати її не тільки для руйнування фортець, а й для потоплення військових кораблів водолазами-підривниками [7].

На Русі вперше міну галерею застосували при захопленні Казані (1552 рік). Тоді під керівництвом закордонного інженера Немчина Розмисла були закладені три міни і зроблені руйнування в мурах фортеці і одночасно пороховою міною було зупинено подачу води в фортецю [4].

Рахується, що порох був винайдено в Китаї, потім він поширився в Індію, країни Західної Європи, Грецію, Італію. Він також застосовувався в арабських країнах. Китайці взагалі претендують на всі винаходи, що були зроблені до 17 століття, в тому числі і на винахід пороху.

Винахід «грецького вогню», праобразу сучасних піротехнічних засобів, приписують греку Каллінікосу (677 рік до н.е.). В 682 році в Китаї при застосуванні феєрверків застосовується горюча суміш з селітри, сірки, вугля, яка відповідала по складу «грецькому вогню». В подальшому, як ми

бачимо, цю суміш стали використовувати в військових цілях. Рахується, що китайці розробили всі технології виготовлення пороха до 1200 року нашої ери. Європа почала використовувати порох з 1250 року, але історики різних країн виборюють пальму першості його винаходу і початку застосування.

Дослідники Д. Калюжний, Я. Кеслер, В. Козлов [8; 9] в книгах «Другая история Российской империи», «Фальсификации исторических источников: источниковедческий, историографический, архивоведческий аспект», зазначають, що своїх мартир китайці не мали, а в 1619 році захопили чотири європейські гармати. До Китаю запросили фахівців, щоб відлити і собі таку зброю, але в силу дворового консерватизму для Китаю західна зброя вважалася некорисною.

Але історія свідчить, що новітні досягнення, в нашому випадку винахід пороху, ніколи не забувались, а лише вдосконалювались і впроваджувались. Якщо в 1639 році імператор Китаю відмовився від закупівлі сучасного військового озброєння з Західної Європи, то це свідчить про: 1) в цьому не було потреби; 2) армія Китаю не була озброєна вогнепальною зброєю; 3) порох для зброї не застосовувався, а це значить, що Китай не прогресував і порох взагалі не винаходив, а користувався винаходом греків.

Вперше в світі порох застосували у мирних цілях при розчищенні русла річки Неман в 1548 році. В 1627 році вперше на копальнях в Словаччині застосовували порох при розробці штольні в місті Банска-Штявниця. Вже до кінця століття його застосовували майже всі країни Західної Європи. В подальшому його стали застосовувати для будівництва доріг, тунелів, розробці гірських порід.

Російський цар Петро I був відомим реформатором. В 1701 році він видав указ, яким фактично започаткував історію розвитку інженерних військ. Родовід мужності та відваги саперів-підривників фактично бере свій початок із тих часів. Так, у військовому статуті роль інженерів та інженерних військ визначалась так: «Инженеры зело потребны при атаке или обороне какова места; и надлежит таких иметь, которые не точию фортификацию основательно разумели, и в том уже служили, но чтоб мужественны были, понеже сей чин паче других страху подтвержен есть». Далі читаємо: «Дело

минеров есть при строений городов и осадах чинить подкопы, вести сапы и во время нужды с прочими подкопщиками путь и мост армейскому ходу починивать» [10].

Потужність пороху була дуже низька, тому вчені всього світу працювали над збільшенням його потужності і зменшенням ваги. Так, в 1846 році професором А. Собреро (м. Торіно, Італія) був зроблений грандіозний прорив у виробництві новітньої вибухової речовини – нітрогліцерину, що відкрив нову еру потужних вибухових речовин. В подальшому російський академік Н. Зінін і полковник артилерії В. Петрушевський розробили технологію його масового виробництва. Нажаль, по чутливості до зовнішнього впливу нітрогліцерин поступається гримучій ртуті, яку винайшли пізніше і яка займає перше місце по цьому показнику. В цей же час винаходять перекселін. І якщо його вдалось приборкати, то з нітрогліцерином нічого не можна було вдяти. Приборкав цю вибухову речовину Альфред Нобель, зробивши домішки більш інертної вибухової добавки. Видатний шведський вчений Альфред Нобель відомий не тільки як вчений, що започаткував всесвітньовідому премію, а і як батько пластичної вибухової речовини. Він з рідкого нітрогліцерину в 1963 році отримав динаміт (в перекладі зі шведського – сильний), а в 1966 започаткував випуск цієї твердої вибухової речовини [11]. Це був вагомий крок вперед, переверот в вибуховій справі. Фактично він домігся, щоб нітрогліцерин почав служити людям.

Друга половина 20 століття характеризується розвитком розробки і вдосконалення вибухових речовин. Провідні радянські вчені В. Александрова, Н. Анаськін, К. Андріїв, Н. Бахаревич, А. Гольбіндер, А. Глазкова, Л. Дубнова, Б. Кукіба, Б. Россі, В. Старокожева та інші займалися їх розробкою. Великий вклад внесли в розвиток і вдосконалення вибухових речовин провідні українські науковці Б. Вайнштейн, Ф. Галаджий, В. Зенін, С. Калякін, М. Песоцький, В. Расторгуєв, Н. Россинский, А. Селезньов та інші. Завдяки їхнім зусиллям були розроблені сучасні зразки вибухових речовин та засобів підризу, що є актуальними і сьогодні.

Отже, зробимо висновок, що сучасна підризна техніка і вибухові речовини з засобами підризу зібрали в собі багатотисячолетній досвід, творчий пошук, результати напруженої праці народних

умільців, їх талант. Загальними зусиллями винахідників, вчених, техніків, інженерів ця зброя вдосконалюється, в її розвитоккладаються зусилля тисяч людей.

Нами раніше зазначалось, що порох використовувався в так званих порохових мінах, які, в свою чергу, вдосконалювались разом з науково-технічним прогресом. Так, винахід кремнієвого замка для рушниці в 1547 році призвів до винаходу прототипу сучасної протипіхотної міни контактної дії. Австрійський вчений Семюель Зіммерман в 1573 році зробив порохову міну (fladdermine), яку заклав в основу фундаменту фортеці. Міна приводилась в дію, коли солдат чіпляв тонку нитку, прив'язану до кремнієвого замка. Замок спрацьовував, а іскра давала спалах заряду пороху. Ці перші міни були недосконалі. Порох міг відсиріти і не спалахнути, тому їх застосовували, як правило, біля фортифікаційних споруд, бо там їх можна було обслуговувати.

В Європі в 17 столітті підземній мінній війні придавалось велике значення. Один з видатних полководців того часу маршал Франції Престр де Вобан (1633-1707) видав свою працю, в якій декілька розділів присвятив мистецтву осади і захоплення фортець із застосуванням підземних підкопів та подальшим закладанням порохових мін. Науковці признають, що він фактично першим запропонував методикку розрахунку заряду. В його методиці є майже всі характеристики, що застосовуються і тепер. Так, міну, що закладалась на глибину до 3 метрів, він назвав «фугасом» (fougasse) або «контактною міною» (contact mine). Для глибини закладки більше ніж 3 метри була назва «міна» (mine). Міну, що застосовували проти міни супротивника, тобто контр міну, назвали «камуфлет» (camouflet). Наприклад, для повного знешкодження башти закладали заряд від 2500 кг і більше, який назвали «шар тиску» (pressure balls або globes de compression).

Вибухові речовини постійно вдосконалюються. Так, в 1873 році німецьким винахідником Шпренгелем відкривається засіб, який ініціював підризу вибухової речовини. Він дістав назву «детонатор». Аналоги тих детонаторів використовуються в сучасних мінах. Винахід і пропозиції Леонрдо да Внчі по застосуванню міни проти кораблів супротивника втілює в життя німецький інженер Герц. Він розробив якорну міну з вибуховою речовиною пірокселін і привів її

в дію за допомогою електродетонатора. Фактично це були перші аналоги сучасних морських, річкових мін по суті і принципу дії та можливості застосування.

Наступний прорив в модернізації мін пов'язаний з винаходом відомих англійських танків. В 1916 році 32 англійські танка атакували позиції німецької армії на річці Сомма і здійснили прорив по фронту до 5 кілометрів і вглибину до 40. Це було грандіозно. Протидіяти такому новому виду зброї змогла лише протитанкова міна.

Німці розробили і започаткували фабричний випуск протитанкових мін в грудні 1916 року і до кінця війни випустили до 3 мільйонів штук. Після війни було підраховано, що втрати танків військ союзників були досить суттєві. Так англійські війська на мінах втратили 15-28% танків під час бою біля St. Mihiel, Catalet-Bony, Selle, та Meuse. Наряду з протитанковими вдосконалюються і протипіхотні міни. Отже, одна з найкривавіших війн – друга світова війна поставила на шаблицю вище всі види мін. Під час другої світової війни був накопичений колосальний досвід застосування протитанкових, протипіхотних і проти об'єктних мін. Почався час коли накопичений досвід необхідно було обдумати, зробити належні висновки і запропонувати шляхи та напрямки розвитку мінної зброї. Зазначимо, що Радянський Союз зимою 1941 року отримав на озброєння об'єктну міну яка підривалась за допомогою кодованого сигналу. Дальність спрацювання була до 1200 метрів. Міна була настільки засекречена, що навіть спеціалісту саперу, коли він вивчав міну, необхідно було давати усні пояснення по технічній документації, щоб він міг розібратися. За цим видом мін Радянський Союз випереджав західні країни на 30-50 років [12].

Ми не можемо ігнорувати той факт, що за мужність і героїзм, проявлені в боях з ворогом у роки Великої Вітчизняної війни, 642 воїни-сапери інженерних військ були удостоєні звання Героя Радянського Союзу, 266 чоловік стали повними кавалерами ордену Слави всіх ступенів. Подвиг цих мужніх людей не пропав даром і в подальшому їх бойовий досвід переходить в розвиток вибухових речовин, засобів підризу, інженерних боєприпасів, мін, засобів їх доставки і установки. З'являються подовжені, зосереджені, кумулятивні, спеціальні та інші види зарядів промислового виробництва, а засоби підризу

дозволять їх підривати в різних умовах і навіть з затримкою часу підризу. Наряду з тим вдосконалюються і самі міни. За призначенням міни поділяються на *протитанкові, протипіхотні, протидесантні та річні, протитранспортні та об'єктні, спеціальні* [13].

Сучасні міни можуть встановлюватися як вручну так і за допомогою засобів дистанційного мінування. Застосовують вертольоті системи мінування, мінують також за допомогою літаків, доставляються міни ракетами, встановлюються із спеціальних автомобілів, використовуються переносні ручні системи дистанційного мінування. Так звані «розумні міни» після їх установки переходять в бойове положення і можуть вибухнути, коли на неї наступиш, коли торкнешся датчика цілі, коли зрушиш міну з місця в магнітному полі Землі, коли візьмеш, коли пройдеш, пробіжиш рядом, коли закінчиться термін дії джерела струму, коли закінчиться встановлений час її дії і вона самоліквідується та по багатьом іншим причинам. В сучасних проти транспортних «розумних мінах» застосовують систему акустичних, теплових, оптичних, сейсмічних, теплових датчиків, що не тільки вразять техніку, а навіть не дозволять підійти до такої міни не говорячи про можливість її розмінування. Зараз є міна, що застосовується навіть проти гелікоптера і яка не залишає жодного шансу врятуватись екіпажу.

Так звані фугасні міни можуть спрацювати і через декілька десятків років. За даними Організації Об'єднаних Націй (ООН), на цей час в 64 державах, у зонах минулих і нинішніх збройних конфліктів, встановлені 110 мільйонів протипіхотних мін (ППМ), які очікують своїх жертв. Фахівці вважають, що кожного тижня від протипіхотних мін у світі гине близько 500 осіб, в основному цивільного населення. Щорічно на мінних полях гинуть до 10 тисяч ні в чому не винних людей і ще 20 тисяч отримують поранення і довічні каліцтва. 30 відсотків усіх жертв становлять діти. Кожні тридцять хвилин десь на земній кулі розігрується чергова трагедія, чи то на рисових полях В'єтнаму, в лісах Боснії, горах Афганістану, ущелинах Таджикистану, Голанських висотах, на піщаному узбережжі Кувейту, Іраку, в містах і селах Алжиру, у дворах і руїнах Грозного, на території Гватемали. За приблизними оцінками, на кожних 48 жителів планети (або на кожних 16 дітей) припадає одна міна, а в таких

країнах, як Ангола і Камбоджа, кількість мін перевищує число жителів. До країн з найбільш несприятливою мінною обстановкою (які мають на своїй території понад 1 млн. невиявлених ППМ) експерти ООН відносять Єгипет (23 млн. штук), Іран (16 млн. штук), Анголу (15 млн. штук), Афганістан (10 млн. штук), Ірак (5-10 млн. штук), Камбоджу (4-7 млн. штук), Боснію і Герцеговину (6 млн. штук), В'єтнам (3 млн. штук), Мозамбик (2-3 млн. штук), Судан (2 млн. штук), Сомалі (1-2 млн. штук). Існує також значна група країн, на території яких встановлено від кількох сотень тисяч до одного мільйона активованих мін. В останні три роки до країн, де існує мінна небезпека, приєдналися колишні республіки СРСР – Азербайджан, Вірменія, Грузія, Молдавія, Таджикистан, а також Абхазія і Чечня [14].

На розмінування забруднених територій витрачаються від 100 до 150 млн. доларів, це не тільки глобальна гуманітарна акція, а і великий бізнес. За оцінкою експертів ООН, роботи саперам вистачить ще на 400 років за умови, що міни більше не будуть встановлюватися.

Найкрупнішими суспільними організаціями в галузі розмінування є англійська HALO Trust і італійська HALO Trust. Найбільш вагомі комерційні компанії – британська (Defence Systems Limited (DSL)), американські Med-Eng Systems, UXB International. В останній час на цей ринок виходить ізраїльська компанія – Maavagim.

Але, в той же час, ми хочемо зазначити, що тенденція застосування українських фахівців на цьому ринку праці набуває свого поширення. Наші співвітчизники за останні 10-15 років плідно попрацювали на мінних полях колишньої Югославії, Південного Лівану. Виконали ряд інженерних заходів з маскування базових таборів, провели розмінування об'єктів у населених пунктах Іраку, а також організували знищення великої кількості боєприпасів різноманітної номенклатури, які зберігалися на складах армії Іраку. Українці на мінних полях республіки Афганістану, як зазначає спеціальний кореспондент газети «Народна армія України» [15], проявили себе як справжні, мужні воїни.

Вибухи на військових складах 275 артилерійської бази (Запорізька область, с. Новобогданівка, травень 2004 р., липень 2005 р. і серпень 2006 р.), вибух артилерійських систем на 61 арсеналі зберігання боєприпасів Південного оперативного командування Сухопутних

військ (України, с. м. т. Лозова, серпень 2008 року) призвели до залучення інженерно-саперних фахівців до виконання державного завдання з суцільного розмінування місцевості під час ліквідації наслідків надзвичайного стану на арсеналах, базах та складах боєприпасів. Виконання цього завдання суттєво збагатило досвід інженерних військ.

Безперечним здобутком інженерних військ Збройних Сил України у галузі розмінування стало створення Центру розмінування Збройних Сил України, на базі якого здійснюється поетапна підготовка фахівців розмінування, саперів та кінологів мінно-пошукових собак для дій у складі миротворчих контингентів Збройних Сил України.

Практична значущість діяльності Центру розмінування Збройних Сил України підтверджується результатами виконаних робіт. Так, у період з 1992 по 2011 рік групами розмінування частин та підрозділів інженерних військ Збройних Сил України виявлено, піднято, транспортовано та знешкоджено понад 1 млн. 145 тис. вибухонебезпечних предметів – авіаційних бомб, артилерійських снарядів, мінометних мін, гранат тощо.

Аналіз останніх досліджень із зазначеної тематики показує, що розвиток вибухової і мінної справи несе в собі мінну небезпеку. Вона розглядається, як правило, під ракурсом конкурентоспроможності держави, стримування потенційного супротивника або створення над ним технологічної переваги в разі військового конфлікту. У публікаціях дослідників гуманітарні та військові акції з розмінування та утилізації міннопідричних загороджень досліджуються лише стосовно збройних сил і комерційних структур, відсутній системний аналіз питань, що розглядаються, також не запропоновані рекомендації щодо підвищення ефективності їх вирішення з урахуванням інтересів України.

Отже зробимо висновок, що людство винайшовши порох і створивши перші міни, а в подальшому провівши їх вдосконалення створило собі глобальну світову проблему. Так під час ведення сучасних бойових дій широкомасштабно застосовується і мінна діяльність. Термін дії деяких мін, за певних умов, може бути до 50 років і навіть більше. Для проведення розмінування місцевості і повинні бути сапери-підричники. Основна задача яких буде вияв, класифікація, позначення вибухонебезпечного предмету і

Питання педагогіки

подальше його знищення існуючими способами. Україна, повинна мати цих компетентних фахівців, підготовлених на сучасних програмах підготовки, із застосуванням сучасних інноваційно-комунікаційних технологій. При підготовці слід використовувати оновлені організаційно-педагогічні умови підготовки, найсучасніші засоби і зразки озброєння, що

будуть відповідати міжнародним стандартам. Разом з тим, ми пропонуємо застосовувати великий практичний досвід, що був набутий раніше. Таким чином ми пропонуємо працювати на перспективу і організувати підготовку компетентного сапера-підричника з урахуванням майбутніх перспектив його застосування.

Література:

1. **Бокль, Генри.** История цивилизаций. История цивилизации в Англии. В 2 томах. М. : «Мысль». 2000. Печается по : Г. Бокль. История цивилизации в Англии. Перевод А. Н. Буйницкого, СПб., 1895.
2. **Васильченко, В. Н.** Фортификационные оборонительные позиции и районов расположения войск : учебник / В. Н. Васильченко . – М. : ВИА, 1990. – 184 с.
3. **Гераськин, В. М.** Рекомендації щодо підвищення ефективності обладнання смуги оборони при підготовці корпусної оборонної операції : дис. ... канд. воен. наук : 20.02.05 / Гераськин Володимир Миколайович. – Кам'янець - Подільський, 1999. – 204 с.
4. **Носов, К. С.** Русские крепости и осадная техника VIII – XVII вв. М. : Полигон, 2003. – 176 с.
5. **Яковлев, В. В.** История крепостей. М. : АСТ; СПб. : Полигон, 2000. – 400 с.
6. **Миллер, Д.** Подводный спецназ: история, операции, снаряжение, вооружение, подготовка боевых пловцов. – Мн. : Харвест, 1998. – 432 с.
7. **Гапоненко, Г.М.** Система озброєння і військова техніка. Науковий журнал / гол. ред. Ю. В. Стасев - Харьков : Вид-во ХУПС ім. І. Кожедуба, 2011. - С. 200-202.
8. Калюжный Д. В., Кеслер Я. А. Другая история Российской империи. М. : Вече, 2004. – 235 с.
9. **Козлов, В. П.** Фальсификации исторических источников: источниковедческий, историографический, архивоведческий аспекты. М. : 2000. [Електронний ресурс] – <http://iai.rsuh.ru/jubiley/arhivistika/p4.html> – Заголовок з екрана.
10. **Погосян, Е. А.** Пётр I – архитектор российской истории. СПб. : Искусство-СПБ, 2001.
11. Исторические сведения о развитии взрывного дела. [Електронний ресурс] – <http://www.pirotek.info/Historyofexplosives> – Заголовок з екрана.
12. История зарождения и развития минного оружия – Сапер-6. [Електронний ресурс] – <http://www.saper.etel.ru/history/istoria-min.html> – Заголовок з екрана.
13. Инженерные боеприпасы. – Москва : воениздат., 1984. – 286 с.
14. Богданович В. Ю., Ворович Б. О., Тимошенко Р. І. Мінна безпека. [Електронний ресурс] – <http://defpol.org.ua/site/index.php/uk/arhiv/obonoglyad> – Заголовок з екрана.
15. «Народна армія України». Українці на мінних полях Афганістану. № 28. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.personal-plus.net/485/9421.html> – Заголовок з екрана.

Rodikov V. G., commander of the center of demining of Ukraine

GENESIS AND DEVELOPMENT OF BLASTING AND PIONEER DEAL

The article presents the results of the analysis of the history of subversion and sapper case. Materials Research of famous historian of the nineteenth century Henry Thomas Buckle are used. The ways to improve conventional weapons and ways to protect against attackers in the middle of the last millennium are showed. The history and origins of gunpowder are considered. The analysis of the development and use of gunpowder in the so-called powder mines are conducted. Reveals the contribution of some prominent scientists who significantly influenced the improvement of explosive. The analysis of scientific works of Marshal of France Prestro de Vauban are used. He for the first time gave the interpretation of different types of mines and brought simple formula of subversion charges. The invention of German inventor Sprengel are covered. This invention was called a detonator. The tendency in the development and use of mines from the simple to the most modern are showed.

Keywords: exploder, pioneer, explosive, charge, mine.

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ВИХОВНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Стаття присвячується поліфункціональному характеру формування професійної компетентності фахівців з виховної та соціально-психологічної роботи для Збройних Сил України. Поліфункціональний характер формування професійної компетентності фахівців з виховної і соціально-психологічної роботи проявляється через такі функції: виховна, педагогічна, психологічна, управлінська, організаційна. Ефективність виконання кожної з функцій цілком залежить від використання арсеналу методів та форм формування свідомості воїна, який можна розділити на три групи: методи і форми безпосереднього виховного впливу; методи і форми опосередкованого виховного впливу; методи і форми самовиховання.

Ключові слова: поліфункціональність, професійна компетентність, військово-професійна підготовленість, формування і розвиток якостей, безпосередній виховний вплив, опосередкований виховний вплив, самовиховання.

Стаття посвятається поліфункціональному характеру формування професійної компетентності спеціалістів по воспитательной и социально-психологической работе для Вооруженных Сил Украины. Полифункциональный характер формирования профессиональной компетентности специалистов по воспитательной и социально-психологической работе проявляется через такие функции: воспитательная, педагогическая, психологическая, управленческая, организационная. Эффективность выполнения каждой из функций полностью зависит от использования арсенала методов и форм формирования сознания воина, который можно разделить на три группы: методы и формы непосредственного воспитательного влияния; методы и формы опосредствованного воспитательного влияния; методы и формы самовоспитания.

Ключевые слова: полифункциональность, профессиональная компетентность, военно-профессиональная подготовленность, формирование и развитие качеств, непосредственное воспитательное влияние, опосредствованное воспитательное влияние, самовоспитание.

Загальнонаукові та філософські засади вдосконалення сучасної вищої освіти є актуальними й для вищої військової освіти. Зокрема, підвищення ефективності системи військової освіти вимагає дослідження проблеми формування та розвитку професійної компетентності фахівця у сфері структур виховної та соціально-психологічної роботи (ВСПР).

Проблеми підвищення ефективності освіти, а саме формування та розвитку професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ), в різні часи, розглядалися вченими В.В. Бобровим, В.М. Галузинським, М.Б. Євтухом, С.Г. Карпенчуком, В.Г. Кременем, О.С. Падалкою, Н.А. Фоменком. Дослідження щодо формування військово-професійної компетентності проводилися М.І. Науменком, М.М. Нещадимом, В.В. Ягуповим, стосовно фахівців виховної та соціально-психологічної роботи - В.І. Алещенком, Б.П. Андресюком, О.В. Бойком, В.Г. Безбахом, І.В. Біжаном, В.М. Вилком, В.М. Грицюком, М.Ф. Карпенком, О.В. Копаницею, А.О. Кобзарем, П.А. Корчемним, В.Т. Марценківським, В.І. Осьодлом, М.П. Ротанем, Г.Д. Темком.

П.А. Корчемний розглядає військово-

професійну компетентність як військово-професійну підготовленість і здатність суб'єкта військової праці (окремого військовослужбовця чи військового підрозділу) до виконання бойових завдань і обов'язків по несенню військової служби [9, с. 152-153].

Офіцер ВСПР є представником спеціально призначеного суспільством органа, який займається поширенням загальнонаціонального виховного середовища на військову організацію. Як зазначає В.В. Ягупов, ця структура призначена для організації та проведення роботи щодо формування і розвитку у військовослужбовців, працівників ЗСУ професійно необхідних психічних якостей, моральної свідомості та самосвідомості, особистої відповідальності за виконання функціональних і службових обов'язків, високої духовної культури, почуття патріотизму, здійснення заходів щодо соціального захисту їх прав і свобод, що має забезпечувати високу бойову готовність органів управління, об'єднань, з'єднань і частин, зміцнення військової дисципліни та правопорядку, згуртування військових колективів [12, с. 506-507].

Цілі, завдання і зміст формування компетентності фахівців ВСПР

визначаються через аналіз їх професійної діяльності (О.В. Бойко), їх професійної діяльності, як різновиду “...соціального управління та військової діяльності, цілеспрямованого, послідовного впливу на підлеглий особовий склад на основі єдиноначальності у мирний і воєнний час” [1, с. 411].

Дослідження проблеми компетентності особистості у вітчизняній науці, в основному, пов’язані з науковими пошуками у сфері професійної компетентності фахівців. Аналіз сучасного розуміння професійної компетентності показує, що вона розглядається як:

- сукупність знань і вмінь, які визначають результативність професійної діяльності фахівця;
- комплекс професійних знань і професійно значущих особистісних якостей фахівця;
- прояв єдності його професійної та загальної культури;
- інтегративна характеристика фахівця, що визначає його здатність успішно здійснювати професійну діяльність [1; 2; 4; 6; 7; 9; 12].

Метою статті ми обрали обґрунтування змісту функцій у формуванні професійної компетентності фахівців з виховної та соціально-психологічної роботи для Збройних Сил України

Викладення основного матеріалу. Офіцер ВСПР несе безпосередню відповідальність за “...організацію і проведення виховної роботи; морально-психологічного стану особового складу підпорядкованих їм військових частин (з’єднань); морально-психологічного забезпечення бойової готовності, бойової підготовки, виконання бойових завдань, правопорядку, повсякденної діяльності особового складу військової частини; гуманітарну підготовку та інформаційну роботу, організацію дозвілля військовослужбовців, членів їх сімей, працівників військової частини, їх соціальний захист” [8, с. 4-5].

Діяльність фахівців органів з ВСПР носить поліфункціональний характер. Всі функції між собою тісно пов’язані, окремі компоненти однієї належать одночасно і іншим. Виокремлення їх однієї з них необхідне для аналізу їх специфіки і особливостей.

Головною функцією, яка покладається на фахівця органів з ВСПР, що визначається його професійним призначенням, є виховна [5, с. 274]. Вона полягає в здійсненні

цілеспрямованого і організованого впливу на розум, почуття, волю, поведінку особового складу з метою формування у них наукового світогляду, особистісних рис громадянина України на основі відродження традицій національної свідомості і самосвідомості, військового (військово-професійного), морального, правового, фізичного, екологічного розвитку; досягнення високого морально-психічного стану особового складу, згуртованості військових підрозділів та їх готовності успішно вирішувати різноманітні завдання військової служби як в мирний час, так і особливий період.

Кінцевим результатом виконання цієї функції фахівцем органів з ВСПР повинно стати формування всебічно і гармонійно розвинених особистостей особового складу.

Цю функцію фахівцем органів з ВСПР здійснює шляхом реалізації наступних дій:

- виділення конкретних рис і властивостей особового складу, які передбачається формувати;
- вивчення, діагностика розвитку цих особистостей у цілому та окремих рис і якостей;
- проектування особистості військовослужбовця, військових колективів на основі зразка-ідеалу;
- проектування заходів виховного процесу і практичне їх здійснення;
- організація засвоєння особовим складом соціального і військово-професійного досвіду, спеціальних військово-професійних рис і якостей, навичок і звичок, поведінки;
- організація досвіду поведінки та діяльності особового складу відповідно до ідеалу;
- спонукання військовослужбовців до самовдосконалення своєї особистості та формування його мотивації;
- контроль, оцінка і корегування ходу і результатів виховних заходів та всього виховного процесу [5, с. 276-277].

На фахівця органів з ВСПР покладається завдання загальнодержавної програми виховання, але умови військової діяльності визначають певні особливості виконання ним виховної функції. До цих особливостей можна віднести:

- всебічний розвиток особистості сполучається з формуванням у неї військово-професійних навичок;
- виховання офіцерського складу спрямовано на формування якостей офіцерів-організаторів, бойових керівників підрозділів, глибоко патріотичних, розуміючих природу ведення всіх видів

бойових дій, здатних не розгубитися в мінливій обстановці, творчо управляти підлеглими, наполегливо й рішуче добиватися визначеної мети, виконання наказів;

- процес виховання здійснюється в обстановці суворого статутного порядку, який розглядається як одна з умов і діючий засіб виховання;

- процес в значній мірі протікає в екстремальних умовах в ході тактичних навчань, несення бойового чергування, виконання навчально-бойових завдань, які максимально наближені до бойової обстановки [10, с. 391].

Для ефективного виконання своєї виховної функції фахівець органів з ВСПР повинен вміло використовувати арсенал методів та форм формування свідомості воїна. Цей арсенал можна розділити на три групи: методи і форми безпосереднього виховного впливу; методи і форми опосередкованого виховного впливу; методи і форми самовиховання [9, с. 155-156].

Вибір методів і форм виховання залежить від:

- ідеалів виховання військовослужбовців та громадян нашої держави;

- загальних і військово-професійних цілей виховання, навчання, розвитку, психологічної підготовки та самовдосконалення військовослужбовців;

- провідних настанов сучасних технологій виховання, які мають враховувати загальнолюдські, національні та військово-професійні особливості виховання військовослужбовців;

- морально-психологічної насиченості сучасної збройної боротьби;

- особливостей, змісту, методів і форм підготовки військовослужбовців конкретних видів і родів військ та формування в них сукупності певних загальнолюдських і військово-професійних якостей;

- врахування конкретного призначення як кожного окремого військового підрозділу та кожного військового спеціаліста в ньому;

- особливостей змісту часткових напрямів виховання військовослужбовців і відповідних методик виховання;

- мети, завдань, змісту матеріалу та виховного задуму конкретного заняття, заходу;

- рівня моральної, розумової та фізичної підготовленості об'єктів виховання;

- наявності сучасної навчально-виховної бази, об'єктів культурно-просвітницької та спортивно-масової роботи;

- педагогічної майстерності керівного складу та активу підрозділу;

- методичного задуму конкретного виховного заходу та ін [4, с. 322].

З **виховною функцією** тісно пов'язана, впливає з неї, допомагає у вирішенні її завдань **педагогічна функція**, а якщо точніше дидактична [4, с. 471]. Її суть полягає в організації, плануванні та проведенні заходів щодо оволодіння військовослужбовцями системою знань, навичок і вмінь, необхідних для виконання підрозділом поставлених перед ним завдань. Ця функція реалізується в процесі проведення занять з бойової та гуманітарної підготовки.

Психологічна функція полягає в здатності ефективно впливати на соціально-психологічні відносини та мікроклімат у військових колективах, формування групової згуртованості військовослужбовців, підтримку високої мотивації сумлінної служби, особистої зацікавленості у формуванні відносин взаємної відповідальності, високої військової дисципліни, нерепресивного спілкування [9, с. 98].

Ця функція реалізується через:

- вивчення, оцінку і прогнозування соціально-психологічних процесів у військових колективах, профілактику в них негативних проявів, зняття психологічних навантажень, оцінку соціальних умов служби, побуту та їх впливу на стан військової дисципліни, проведення відповідних заходів щодо її поліпшення;

- забезпечення соціально-психологічної адаптації особового складу та соціально-психологічного супроводу його військово-професійної діяльності;

- проведення професійного добору, атестування, розстановки і обліку особового складу;

- формування та розвиток у особового складу емоційно-вольової стійкості, здатності протистояти психотравмуючим факторам, непохитної волі, рішучості та наполегливості в досягненні мети навчально-бойового завдання;

- підтримка високої активності військовослужбовців, запобігання негативних індивідуальних та групових психічних явищ;

- поновлення (при необхідності) психологічної стійкості особового складу [9, с. 99-100].

Управлінська функція полягає в цілеспрямованому впливі на діяльність підрозділу з метою її вдосконалення,

розвитку та підвищення ефективності впливу на свідомість, почуття та поведінку військовослужбовців на основі пізнання суспільного розвитку, воєнної справи, військово-педагогічної теорії і практики. Основні напрями реалізації даної функції:

- керівництво розробкою перспективних і поточних планів соціального та гуманітарного забезпечення;
- керівництво діяльністю педагогічного колективу (офіцери, сержанти, актив підрозділу);
- оперативне корегування змісту заходів морально-психологічного забезпечення;
- перевірка стану морально-психологічного забезпечення;
- координація діяльності з державними інститутами, громадськими об'єднаннями, творчими спілками, релігійними та іншими організаціями, засобами масової інформації з питань військово-патріотичного виховання військовослужбовців і підготовки молоді до служби у Збройних Силах, підняття престижу військової служби [2, с. 26-27].

З управлінською функцією тісно пов'язана **організаторська функція** [12, с. 34]. Вона полягає в:

- організації і проведенні морально-психологічного забезпечення повсякденної життєдіяльності підрозділів, бойової, мобілізаційної готовності, бойової оперативної підготовки, бойового чергування, польових виходів, бойової служби; морально-психологічного забезпечення військової дисципліни та профілактики правопорушень;
- організації інформаційно-пропагандистського забезпечення культурно-виховної та просвітницької роботи;
- організації проведення професійної підготовки офіцерів, прапорщиків, навчання всіх категорій командирів і начальників формам і методам морально-психологічного забезпечення;
- організації морально-психологічного забезпечення операцій (бойових дій) в умовах виникнення війни (збройного конфлікту), проведення заходів інформаційно-психологічної протидії, взаємодія з питань її ведення з державними установами, відповідними органами військового управління;
- організації заходів щодо соціально-професійної адаптації військовослужбовців до умов військової служби на етапі підготовки до неї, під час служби та після звільнення в запас;

- організації розробки методик і програм з морально-психологічної підготовки військовослужбовців.

Структура організаційної діяльності фахівця органів з ВСПР включає:

- планування його особистісних організаційних акцій у сфері морально-психологічного забезпечення діяльності підрозділу
- планування діяльності підлеглих йому людей та організацій
- доведення та роз'яснення завдань, що стоять перед підрозділом
- мобілізацію військовослужбовців на успішне виконання поставлених завдань [2, с. 54].

Результатом організаторської діяльності фахівця органів з ВСПР є ефективне функціонування системи морально-психологічного забезпечення діяльності підрозділу, яке спрямоване на всебічний розвиток воїнів, їх морально-психологічних та воєнно-професійних якостей, досягнення високого рівня морально-психологічного стану особового складу [12, с. 115].

Це досягається через реалізацію наступних методів організаторської діяльності:

1. Регламентация – закріплення функцій або робіт за визначеними виконавцями.

2. Нормування – визначення нормативів виконання робіт меж діяльності.

3. Інструктування – ознайомлення з умовами виконання робіт, роз'яснення [12, с. 116-117].

Успішність організаторської діяльності фахівця органів з ВСПР визначається наявністю в нього необхідних для цього організаторських якостей та вмінь, основними з яких є: комунікативність; діловитість; розпорядність; колегіальність; компетентність [6, с. 28].

Проектувальна функція, полягає в своєчасному науково-обґрунтованому, конкретному, цілеспрямованому та реальному створенні проектів морально-психологічного забезпечення в підрозділі (у вигляді планів, концепцій, систем робіт керівного складу тощо), спрямованому на морально-психологічне забезпечення бойової та мобілізаційної готовності, бойової та мобілізаційної підготовки зміцнення військової дисципліни з урахуванням специфіки завдань, які покладені на підрозділ [6, с. 41].

Так як мова йде про проектування системи забезпечення діяльності особового складу, то доречно казати про психолого-

педагогічне проектування. Під ним розуміється попереднє цілеспрямоване творче визначення і конструювання діяльності суб'єктів морально-психологічного забезпечення в їх взаємодії та програма її подальшої реалізації.

Метою процесу психолого-педагогічного проектування є створення системи параметрів стану об'єкта, на якого спрямований вплив, даних у динаміці, з урахуванням факторів, що регулюють та визначають цей стан, а також засобів регулювання.

Проектування морально-психологічного забезпечення діяльності підрозділу є етапом, який передуює безпосередній практичній діяльності фахівця органів з ВСПР, спрямовує її на реалізацію цілей і завдань. Воно виступає саме тим засобом, за допомогою якого стає можливим усвідомлене визначення основних орієнтирів морально-психологічного забезпечення діяльності підрозділу, яке організується за певних умов та на деякий період, дає змогу систематизувати введення адекватних ситуації впливів та визначити своєчасність їх корекції [6, с. 55-56].

Створення проекту морально-психологічного забезпечення передбачає виконання таких операцій: діагностична постановка завдань; прогнозування результатів впливу, моделювання і науково-теоретичне обґрунтування суб'єкт-суб'єктних відносин учасників морально-психологічного забезпечення; структурування змісту їх діяльності, конструювання форм і методів взаємодії; визначення засобів контролю і оцінки [12, с. 45-46].

Методична функція, спрямована на підвищення методичної майстерності офіцерського та сержантського складу, активу підрозділу, вдосконалення організації та забезпечення навчально-виховного процесу, вдосконалення методики, підвищення ефективності та якості проведення занять з гуманітарної підготовки, розробці та забезпеченні військових педагогів методичними матеріалами з питань організації і проведення заходів морально-психологічного забезпечення.

Військово-професійна функція полягає в підвищенні професійних знань та методичних навичок, безумовному виконанні вимог керівних документів стосовно морально-психологічного забезпечення діяльності підрозділів, теоретичній підготовці в галузі військової психології, педагогіки, соціології, політології, історії України та її Збройних Сил, вмінні застосовувати їх в практичній

діяльності для підняття рівня бойової, мобілізаційної та гуманітарної підготовки, стану військової дисципліни та профілактики правопорушень [47, с. 29-30].

Інформаційно-пропагандистська функція полягає в здійсненні заходів щодо впровадження гуманітарної політики держави через систему інформації, військово-патріотичного виховання особового складу з метою підвищення рівня обізнаності особового складу з питань державотворення, зовнішньої та внутрішньої політики, вирішення проблем військового будівництва, формування у військовослужбовців громадської свідомості та відповідальності [11, с. 338].

Культурно-просвітницька функція – полягає у впровадженні комплексу культурно-просвітницьких заходів у виховання особового складу, формуванні у нього високої духовної культури і моральних якостей, почуття патріотизму, вірності традиціям українського народу, задоволення естетичних потреб [11, с. 354].

Соціально-правова функція, спрямована на соціальний захист військовослужбовців, працівників Збройних Сил України, проведення соціально-правової роботи в межах якої здійснюється надання соціальних, психологічних і правових консультацій та допомоги, своєчасний розгляд звернень військовослужбовців, працівників Збройних Сил та членів їх сімей, здійснення прийому з особистих питань, вживання заходів щодо усунення причин, які викликають скарги, участь у розв'язанні спірних питань у межах компетентності [9, с. 12].

Висновки. Отже, функціями фахівця органів з ВСПР є виховна, дидактична, психологічна, управлінська, організаційна, методична, проектувальна, соціально-правова, інформаційно-пропагандистська, культурно-просвітницька. Всі вони мають свої особливості реалізації, але в цілому спрямовані на досягнення достатнього рівня морально-психологічного стану особового складу для виконання завдань за призначенням та створення умов для його самовдосконалення у військово-професійній і соціальній діяльності.

Зміст діяльності фахівця органів з ВСПР полягає в організації і проведенні виховного процесу, сутність якого, в свою чергу, полягає в якісній організації та стимулюванні соціально, політично, психологічно і педагогічно обґрунтованої діяльності військовослужбовців, військових колективів, в гармонійному та всебічному розвитку особистості як вихователів

Питання педагогіки

(військово-педагогічний колектив) так і вихованців (особовий склад підрозділу), в формуванні мотивації постійного творчого їх самовдосконалення з однією сторони, а з іншої – досягнення достатнього для виконання завдань за призначенням рівня морально-психологічного стану особового складу.

Література:

1. Бойко О. В. Цілі завдання і зміст формування готовності майбутніх магістрів військово-соціального управління у ВВНЗ до управлінської діяльності / О.В.Бойко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 410–417.
2. Безбах В.Г. Деякі аспекти історичного досвіду вітчизняного військово-патріотичного виховання // Патріотичне і гуманістичне виховання військової інтелігенції: сутність, взаємозв'язок, стан, проблеми. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. К.: ВЦ "Просвіта", 2003. – С. 52-58.
3. Біжан І.В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі: підручник. – Харків: ХВУ, 2001. – 410 с.
4. Військове виховання: історія, теорія та методика: навч. посібник [за ред. В.В. Ягупова]. – К. : "Graphic&Design", 2002. – 560 с.
5. Виховна робота у Збройних Силах України: підручник / А.О.Кобзар, О.В.Копаниця, В.М.Грицюк та ін. за заг. ред. Б.П.Андресюка. – Чернівці: Місто, 2011. – 408 с, с. 301-302
6. Грицюк В. М., Вилко В. М., Ротань М. П. Формалізовані документи з організації морально-психологічного забезпечення бойових дій. / Навчальний посібник. – К., НАОУ, 2008. – 206 с.
7. Кобзар А.О. Державницька ідеологія: проблеми ідеологічної роботи держави // Матеріали науково-практичної конференції "Соціально-економічні, психологічні та історичні аспекти трансформації Збройних Сил України" К.: НАОУ, 2008. – С. 234-237.
8. Концепція гуманітарного і соціального розвитку у Збройних Силах України. Затверджена Указом Президента України від 12 січня 2004 року // Народна армія. – 2004. – 4 лютого.–№28.
9. Корчемный П. А. Военная психология: методология, теория, практика / П. А. Корчемный. – М. : Воениздат, 2008. – 280 с.
10. Нецадим М.І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2003. – 852 с.
11. Темко Г. Д. Основи формування системи виховання воїна в Україні у період утвердження державності: Монографія. – К.: Варта, 1997. – 288 с.
12. Ягупов В. В. Морально-психологічне забезпечення: Курс лекцій. – К.: Видавничо - поліграфічний центр "Київський університет", 2002.

Romanyuk I. M., candidate of pedagogical sciences, associate professor

POLY FUNCTIONAL CHARACTER OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS ON EDUCATOR AND SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL WORK FOR THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The article is dedicated poly to functional character of forming of professional competence of specialists on educator and socially-psychological work for the Armed Forces of Ukraine. Poly functional character of forming of professional competence of specialists on educator and socially-psychological work shows up through such functions: educator, pedagogical, psychological, administrative, organizational. By a main function that depends upon the specialist of organs on educator and socially-psychological work, that determined by his professional setting, educator. She consists in realization of purposeful and organized influence on a mind, sense, will, behavior of personnel with the purpose of forming for them of scientific world view, personality lines of citizen of Ukraine on the basis of revival of traditions of national consciousness and consciousness, military (military-professional), moral, legal, physical, ecological development; achievement of the high morally-psychical state of personnel, to solidarity of military subdivisions and their readiness successfully to decide the various tasks of military service. Efficiency of implementation of each of functions fully depends on the use of arsenal of methods and forms of forming of consciousness of warrior that can be divided into three groups: methods and forms of direct educator influence; methods and forms of the mediated educator influence; methods and forms of self-education.

Keywords: poly functionality, professional competence, military-professional preparedness, forming and development of internals, direct educator influence, mediated educator influence, self-education.

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРА-ВИКЛАДАЧА ВВІЗ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті висвітлено зміст інноваційної культури офіцера-викладача вищого військового навчального закладу на сучасному етапі. Розкрито сутність інноваційної культури, що відображає ціннісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях і навичках, а також у зразках і нормах його поведінки. Це дає основу визначити інноваційну культуру офіцера-викладача - як сферу його духовного життя, що забезпечує сприйнятливості ним нових ідей, його готовність і здатність до підтримки і реалізації нововведень в усіх сферах життя.

Ключові слова : інноваційна культура, офіцер-викладач, вища військова освіта.

В статті отражено содержание инновационной культуры офицера-преподавателя высшего военного учебного заведения на современном этапе. Раскрыта сущность инновационной культуры, которая отображает ценностную ориентацию человека, закреплённую в мотивах, знаниях и навыках, а также в образцах и нормах его поведения. Это даёт основу определить инновационную культуру офицера-преподавателя - как сферу его духовной жизни, которая обеспечивает восприимчивость им новых идей, его готовность и способность к поддержке и реализации нововведений во всех сферах жизни.

Ключевые слова: инновационная культура, офицер-преподаватель, высшее военное образование.

Продовжуючи наукове дослідження, щодо формування інноваційної культури офіцера-викладача у військовій освіті та проаналізувавши цілі і завдання військової освіти в реалізації державної інноваційної політики, стає зрозумілим тенденція зміщення основних джерел створення національного благополуччя і обороноздатності держави, що більш яскраво проявляється, від використання фізичної, малоефективної праці і природних ресурсів, до максимального використання наукомістких технологій та інновацій [1]. Іншим чином, розуміння суті, що відбувається в економіці зводиться до усвідомлення того, що інноваційні процеси змінюють не види діяльності, а їх технологічну здатність використати в якості прямої продуктивної сили те, що відрізняє людину від іншої біологічної істоти, - здатність генерувати нове знання [2]. Ці зміни знаменують перехід від «матеріальної» до «інтелектуальної» економіки, що базується на знаннях (knowledge - based economy) [3]. Не випадково в сучасній західній (Д. Белл, М. Янг, Т. Сакайя, Т. Стюард та ін.) і вітчизняній (В.Л. Іноземців, Р. Цвильнер, А.І. Добринін та ін.) науці «зріє розуміння того, що суспільство стоїть перед формуванням нового соціального устрою» [2].

Заміщення праці знаннями означає перехід від чисто технічних навичок до інтелектуальних. Трудова теорія вартості замінюється теорією «вартості, що створюється знаннями» (knowledge - value). Як підкреслював основоположник цієї теорії Т. Сакайя : «...ми вступаємо в новий етап цивілізації, на якому рушійною силою є цінності, що створюються знаннями» [4].

Заміщення праці знаннями висуває на

перший план завдання акумуляції інтелектуального капіталу, випереджаючого розвитку живого знання в порівнянні з матеріалізованим. Перше дістало назву «м'якого товару» (англ. soft - ware), а друге «твердого товару» (англ. hand - ware) або знання, матеріалізованого в устаткуванні. У зв'язку з цим в різноманітних формах все більше проявляється рух до нової моделі розвитку і використання людських ресурсів. Нова модель передбачає розширення функцій працівника (вужької спеціалізації) до працівника «широкого діапазону» (універсалу), здатного здійснювати верифікацію, оцінку, творчий синтез інформації, проникати в суть проблеми, здійснювати коригування колишніх цінностей. «Вужький фахівець втрачає загальну перспективу; більше того, я упевнений, що завжди існуватиме потреба в учених-інтеграторах, що постійно прагнуть до дослідження досить великих областей знання. Серед нас повинен залишатися хтось, хто навчатиме людей удосконалювати засоби для огляду горизонтів, а не для того, щоб вдивлятися в нескінченно мале» - писав видатний учений ХХ століття, канадський дослідник Ганс Сельє [5].

Відомо, що задоволення традиційних особистісних потреб здійснюється у формі споживання за рахунок предметів споживання і послуг. Задоволення ж духовних потреб досягається і в інших формах. Однією з таких форм є використання в трудовій діяльності необхідних знань, втілення їх в нових методах роботи, продуктах праці. Саме на цій основі виникає і розвивається потреба в творчості, як вища форма духовних потреб. Тобто сама

праця з боку використання, функціонування творчих здібностей стає сферою безпосереднього задоволення духовних потреб, потреб в творчості. Умовою цього є розвиток, обумовлений внутрішніми чинниками особи, силами, що сховані в ній самому. Рушійна сила людської діяльності - прагнення до самоактуалізації, до реалізації власних потенційних можливостей. Життя без самоактуалізації не буде істинно людським життям. Самоактуалізація для кожної людини - процес, що носить унікальний характер. Для людини, що прагне до неї, творчість перетворюється на джерело нових вражень і рушійну силу самого себе. Його цікавить не стільки кінцевий продукт, скільки самі переживання в процесі творчості. Відповідно до концепції особи, що самоактуалізується, А. Маслоу і його теорія мотивацій [6], класифікація мотивів розмежовує не окремі потреби, а їх групи, яким у свою чергу відповідають групи мотивів. Маслоу виділяє п'ять груп базових потреб: фізіологічні потреби (голод, спрага і тому подібне); потреба у безпеці (захист від болю, страху, невлаштованості, порядок, стабільність); потреба в контактах і любові (дружба, любов, ідентифікація); потреба у визнанні, оцінці, повазі і самоповазі; потреба в самоактуалізації (реалізація власних можливостей і здібностей, потреба в розумінні і осмисленні себе і оточення). Основною ідеєю класифікації Маслоу є принцип відносного пріоритету актуалізації мотивів, що полягає в тому, що, перш ніж активізуються і почнуть визначати поведінку потреби більш високих рівнів, мають бути задоволені потреби нижчого рівня. У разі конфлікту між потребами різних рівнів перемагає нижча потреба, тобто нижча потреба блокує актуалізацію вищою.

Терміну «інновація» передувала багатомісячна еволюція терміну «розвиток», філософського вчення старогрецького вченого Арістотеля (384-322 рр. до н.е.). Термін «інновація» увійшов до науки в XIX столітті через антропологію і етнографію, де став використовуватися при дослідженні процесів змін в культурі, виступаючи як антонім терміну «традиція». Цим терміном характеризували процеси дифузії культурних новоутворень у відповідному середовищі, включаючи їх перенесення в інші культури. Тим самим поняття інновації виявилось включене в контекст концепції дифузійнізму, який прийшов на зміну концепції еволюціонізму в трактуванні змін культури. У першій половині XX століття інновації інтерпретувалися як прояв нерівноваги,

напруги в системі або ж як відхилення від норми, що служить джерелом нової напруги. Але економічна наука вже на початку XX століття освоїла поняття інновація, означаючи їм нові комбінації з наявних елементів, що робляться суб'єктами господарської діяльності і виступають як джерело «підприємницького прибутку» і один з найважливіших засобів подолання циклічних криз.

Термін і поняття «інновації» як нової економічної категорії ввів в науковий обіг австрійський (пізніше американський) вчений Йозеф Алоїз Шумпетер в першому десятилітті XX століття. Його перші роботи започаткували становлення нової галузі знань - інноватики - науки про перетворення нових видів й способів людської життєдіяльності в соціально-культурні норми і зразки [2].

У роботі І.Т. Балабанова [7] інноваційна діяльність визначається як «процес, спрямований на розробку інновацій, реалізацію результатів закінчених наукових досліджень і розробок або інших науково-технічних досягнень в новий або вдосконалений продукт, що реалізовується на ринку, в новий або вдосконалений технологічний процес, що використовується в практичній діяльності, а також пов'язані з цим додаткові наукові дослідження і розробки». У зв'язку з потребою в соціальних інноваціях, на відміну від виробничих; у 30-і роки минулого століття стався бурхливий розвиток інноватики в США - роботи А. Адамса, А. Маслоу, Ф. Тейлора, Г. Емерсона та ін. В цих роботах розглянуті процеси винаходу і впровадження нових форм стимулювання і мотивації трудової діяльності, розподілу праці, організації управління, а також перші спроби осмислити методологію впровадження нового, тобто подолання психологічного опору людей нововведенням. В цілому інновації трактувалися як: «нововведення, впровадження нових форм організації і управління, що охоплюють не лише окреме підприємство, але і їх сукупність, галузь». Зрештою інновації були позначені «як зміна звичного способу життя і образу думок, внесення рухливості в економічний порядок, більш високий рівень невизначеності і ризику, а отже, заповзятливості і творчості» [2].

У роботах вітчизняних учених [8], показано, що «інноваційна діяльність - це метадіяльність, ... функцією якої в суспільстві є функція зміни, розвитку способів і механізмів його функціонування в усіх сферах життєдіяльності». Інноваційна діяльність полягає в перетворенні нових видів і способів людської життєдіяльності (інновації) в

соціально-культурні норми і зразки, що забезпечують їх інституційне оформлення, інтеграцію в культурне суспільство. Іншими словами, інновації (лат. *innovatio*, англ. *innovation* - нововведення) є явищами культури, яких не було на попередніх стадіях її розвитку, але які з'явилися на цій стадії і отримали в ній визнання, тобто соціалізувалися. Суть інновацій, що закріпилися в знаковій формі і (чи) в діяльності за допомогою зміни способів, механізмів, результатів, змісту самої цієї діяльності, що частіше називається нововведеннями, виражають в термінах інноваційної діяльності і інноваційних процесів (якщо враховується процес зв'язаних змін в середовищі).

Таким чином, зміст нововведення може бути представлений як комплексний процес створення, поширення і використання нового практичного засобу (нововведення) для задоволення людських потреб, що міняються в ході розвитку соціокультурних систем і суб'єктів. Таке визначення інновації прийнятне по відношенню до будь-яких конкретних сфер людської діяльності, наприклад, в освіті, управлінні, у військовій справі.

Для з'ясування суті такого складного і багатогранного поняття як «інноваційна культура особи» необхідно розглянути його в ширшому контексті культури в цілому. У соціопедагогічному розумінні становлення і розвиток особистості є багатоетапним процесом залучення людини в соціум і культуру, тобто в соціально-культурні інститути, середовище, різні види культурної діяльності, сприяючі соціалізації і самореалізації особи. «Людино-творча природа культури, здатність відтворювати людину в усій його цілісності і всебічності є її найважливішою особливістю» [9]. В процесі інтеріоризації культурних цінностей, явищ, феноменів розкривається і виявляється творчий потенціал особи. При цьому людина набуває здатності долати диктат вибору, створювати альтернативу самому вибору, тобто приймати рішення, які забезпечують оволодіння «живими точками росту культури». На особистому рівні розвиток культури можна представити в єдності освоєння попередньої культури (традицій) і створення нових культурних цінностей. Проте створюване людьми предметне багатство є лише зовнішня форма культури. Її дійсним змістом виявляється розвиток сутнісних сил самої людини, яка представлена в культурі як істота, що саморозвивається. Показником його розвитку служить характер відношення до природи, інших людей, до самого себе. У

культурі, отже, знаходить відображення уся сукупність потреб, здібностей, стосунків, сил людини. Реалізація освітніх ресурсів культури багато в чому визначається розумінням цього феномену як способу якнайповнішого розвитку творчих можливостей особи.

У науковій літературі склалися різні підходи до вивчення культури, серед яких умовно можна виділити описові, історичні, нормативні, психологічні, структурні, генетичні і так далі. Налічується декілька сотень визначень культури, більшість з яких пов'язані з іменами відомих філософів, соціологів, етнографів, культурологів, істориків та ін. В монографії М. Кагана міститься виклад різних поглядів і підходів на феномен культури. Наприклад, культура розглядається як:

комплекс знань, вірувань, мистецтв, законів, моралі, звичаїв і інших здібностей і звичок, набутих людиною (Э. Тейлор);

єдність усіх форм традиційної поведінки (М. Мід);

надорганічний універсум, що охоплює представлення, цінності норми, їх взаємодії і взаємовідносини (П. Сорокін);

форми колективної поведінки людини, групи, спільності (Д. Юнг);

совокупність релігійної, наукової, художньої, технічної, політичної і суспільно-економічної діяльності (Н. Данилевський);

сукупність текстів, знакових систем і механізмів їх створення, а також соціально успадкована система заборон і приписів (Ю. Лотман, Б. Успенський);

програма соціального спадкоємства (Н. Дубінін);

міра і спосіб формування і розвитку сутнісних сил людини в ході його соціальної діяльності (Л. Коган);

спосіб і технологія діяльності, обумовлені і «дозволяючі» можливості людини (М. Мамардашвили);

система позагенетичного зв'язку людини, природи, суспільства, що забезпечує діяльнісне існування і безперервний розвиток людства як єдиного цілого (М. Каган)[2].

Таким чином, акцентуючи найбільш сутнісну рису культури, «останню можна визначити як створене людиною матеріальне і духовне місце його існування, спосіб перетворення його природних завдатків і можливостей, умову розвитку творчих здібностей особи і гуманізації суспільства». Таке визначення культури фіксує, передусім, позаприродню суть цього феномену. Культура є результатом діяльності людини, яка в процесі оволодіння силами природи і суспільства

створює свою «другу природу» і одночасно формує себе, опановувавши різні способи діяльності, цінності і ідеї, вироблені в процесі історичного розвитку.

На початку ХХІ століття стало очевидним, що розвиток цивілізації на вирішальному етапі визначається культурою. Все актуальніше стає проблема «культурного відставання», тобто розриву між «матеріальною» культурою, що має внутрішній еволюційний потенціал, і «нематеріальною» (власне культурою), такою, що характеризується як «адаптивна». Адаптивна культура, позбавлена іманентних імпульсів до творчості, корелюється у своєму розвитку з культурою матеріальною, відповідаючи своїми змінами на новації технічного порядку. В силу цього «адаптивна» культура завжди «зрушена за часом» відносно культури матеріальної. З точки зору «концепції культурного відставання» це явище обумовлене внутрішнім опором «адаптивної» культури змінам, їй властивий свого роду «природний консерватизм». Це пов'язано з тим, що на відміну від техніки, де кожен винахід ефективніше і досконаліше заперечує попередні феномени техніки відповідного ряду, будь-який культурний феномен, «адаптивна» культура демонструє схильність до збереження своїх досягнень і тенденцію до «малої кількості винаходів». Крім того, причиною «відставання» в часі «адаптивної» культури може виступати її тісний зв'язок з соціальними інститутами, які в силу історичних причин консервативно орієнтовані, свідомо «гальмуючи винаходи».

У широкому сенсі інноваційна культура, як соціальний феномен - це готовність і здатність суспільства до інновацій (нововведенням) в усіх їх проявах, в управлінні, освіті, виробництві, фінансах, законодавстві [1]. Інноваційна культура проявляється в позитивній сприйнятливості новизни особою або людською спільністю, а також в їх готовності і здатності брати участь, сприяти, або, в крайньому випадку, не протидіяти реалізації нововведення з прогнозованим позитивним ефектом. Для цього необхідно, щоб досягнення наукової і технічної думки впроваджувалися досить швидко; щоб зміни в управлінні, освіті, праві, укладі життя не відставали від технічних змін, і допомагали б їм; щоб здоровий консерватизм, властивий людям, не переростав в гальмо розвитку.

Таким чином, інноваційна культура може розглядатися як комплексний соціальний феномен, що органічно об'єднує питання

науки, освіти, культури з соціальною і, передусім, професійною практикою в різних сферах співтовариства. Багатостороннім є і прояв рівня інноваційної культури: в управлінні - це чітка антибюрократична спрямованість; у економіці - це прискорене і ефективне використання науково-технічних винаходів; у освіті - це нові можливості для розкриття інноваційного потенціалу особи і її розвитку; у сфері культури - це оптимізація співвідношення традицій і оновлення.

Ключовою детермінантою розвитку інноваційної культури на даному етапі є наука і освіта, оскільки вони повинні забезпечити чітке бачення не лише цілей, завдань, методів і механізмів інноваційної культури, але і точний емпіричний аналіз її складових, їх стану і взаємодії. Інноваційна культура, як особлива форма загальнолюдської культури, що розвивається, зароджується сьогодні в самих різних соціокультурних умовах. Це нове явище, що відбиває глобальну і історично закономірну зміну способу життя людей, виникає сьогодні незалежно від національних, регіональних і інших особливостей нових суб'єктів - новаторів.

Іншими словами, інноваційна культура - нова історична реальність - це культура співтовариства, що свідомо перетворює форми організації свого життя. Якщо ж звернутися до освітнього аспекту обговорюваного питання, то необхідно помітити, що не можна серйозно говорити про розвиток будь-якої форми культури, у тому числі і інноваційної, не зачіпаючи проблеми розвитку людини - її суб'єкта і об'єкту. Не випадково заступник Генерального директора ЮНЕСКО пані Мілагрос дель Корраль у своєму виступі на Московському форумі «Інноваційна культура на рубежі віків» підкреслила, що керівництво цієї міжнародної організації «побачило в проблематиці інноваційної культури найважливіший чинник, як для розвитку самої культури, так і її вплив на усі сфери життєдіяльності людини» [10].

При цьому необхідно розділяти поняття «інноваційна культура суспільства» і «інноваційна культура людини». «Інноваційна культура суспільства», на думку професора Карпова Ю.А., - це плід створення деякої інноваційної інфраструктури. А термін «інноваційна культура від ділової людини» треба розуміти трохи інакше. Це вміння людини пристосовуватися до світу, що постійно змінюється, вміння правильно оцінити і прийняти нововведення» [2].

Таким чином, інноваційна культура відбиває ціннісну орієнтацію людини,

закріплену в мотивах, знаннях і навичках, а також в зразках і нормах його поведінки. Це дає основу визначити інноваційну культуру людини - як сферу його духовного життя, що забезпечує його готовність і здатність до підтримки і реалізації нововведень в усіх сферах життя.

Таким чином, зрозуміло, що формування у офіцера-викладача високого рівня інноваційної культури вимагає пошуку шляхів для вирішення ряду актуальних методологічних, дидактичних проблем, а також впровадження нових елементів у зміст,

організацію і управління навчально-виховним процесом. Процес формування наукової та інноваційної культури в системі вищої освіти повинний розглядатися в єдності інноваційної культури викладачів, студентів та керівництва і покликаний забезпечити: розвиток творчих навичок людини незалежно від вікових та професійних обмежень; здобуття якісної освіти; достатній ступінь наукової та економічної свободи; здібність втілювати знання в конкретні проекти та товари; вміння організувати та управляти інноваційними процесами на усіх його стадіях.

Література:

1. Сальнікова О.Ф. Цілі і завдання військової освіти в реалізації державної інноваційної політики // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2012. – Вип.6 (31). – С. 142–145.
2. Елизарова Л.Е. Формирование инновационной культуры обучающихся военного вуза: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: СПб., 2004 - 223 с.
3. Михнева С.Г. Интеллектуализация экономики: инновационное производство и человеческий капитал // Инновации, 2003. № 3, - с. 49.
4. Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями или история будущего // Новая индустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. - М.: Academia, 1999. - с. 337-371.
5. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученым / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987.-368 с.
6. Maslow A.H. Motivation and personality: Th. ed. -N.Y., 1984.
7. Балабанов И. Т. Инновационный менеджмент. - СПб.: Изд. «Питер», 2000. -208 с.
8. Холодкова Л. А., Чернолес В.П. Инновационная деятельность военного вуза: сущность, структура, содержание. - СПб.: ВУС, 2000. - 48 с.вуза: сущность, структура, содержание. - СПб.: ВУС, 2000. - 48 с.
9. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. -М.: Наука, 2002.-456 с.
- 10.Латышев В.А. Инновационная культура и развитие / Круглый стол в Институте стратегических инноваций // Инновации, 2001. № 8.

Salnikova O. F., Candidate of Engineering Science

ESSENCE AND MAINTENANCE OF INNOVATIVE CULTURE OF THE OFFICER-TEACHER OF THE HIGHER MILITARY INSTITUTION AT THE PRESENT STAGE

In the article the maintenance of innovative culture of the officer-teacher of the higher military educational institution is reflected at the present stage. The essence of innovative culture which displays the valuable orientation of the person fixed in motives, knowledge and skills, and also in samples and norms of its behaviour is opened. It allows a basis to define innovative culture of the officer-teacher - as sphere of its spiritual life which provides a susceptibility with him of new ideas, his readiness and ability to support and realisation of innovations in all spheres of life. Continuing scientific research, concerning formation of innovative culture of the officer-teacher in military education and having analysed the purposes and military education tasks in realisation of the state innovative policy, there is clear a tendency of displacement of the basic sources of creation of national well-being and defensibility of the state which is more brightly shown, from use of physical, ineffective work and natural resources, to maximum use of high technologies and innovations

Keywords: innovative culture, the officer-teacher, the higher military education.

ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ З АУДІОВАННЯ (З ДОСВІДУ НІМЕЦЬКИХ МЕТОДИСТІВ)

У статті розглядаються особливості вправ з аудіювання, їх роль та використання на заняттях з іноземної мови. Для цього було проаналізовано публікації німецьких методистів. В поданій типології вправи систематизуються за порядком їх використання в процесі прослуховування аудіоматеріалу, а саме: вправи, які виконуються перед, під час та після аудіювання. Запропоновані типи вправ допоможуть підвищити зацікавленість слухачів у вивченні іноземної мови та покращити результативність навчання.

Ключові слова: аудіювання, типи вправ з аудіювання, етапи аудіювання, іноземні мови, ефективність навчання.

В статті рассматриваются особенности упражнений по аудированию, их роль и использование на занятиях по иностранному языку. Для этого было проанализировано публикации немецких методистов. В данной типологии упражнения систематизируются в порядке их использования в процессе прослушивания аудиоматериалов, а именно: упражнения, которые выполняются перед, во время и после аудирования. Предложенные типы упражнений помогут повысить заинтересованность слушателей в изучении иностранного языка и улучшить результативность обучения.

Ключевые слова: аудирование, типы упражнений по аудированию, этапы аудирования, иностранные языки, эффективность обучения.

Знання іноземної мови дозволяє розширити рамки спілкування особистості зі світом та краще пізнати культуру, менталітет, історію багатьох народів. Згідно з Концепцією мовної підготовки особового складу ЗС України [1] роль мовної підготовки військовослужбовців набирає все більшої значущості в нинішній час. Це зумовлено такими вагомими факторами як співпраця з міжнародними організаціями, участь українських військовослужбовців у миротворчих операціях та міжнародних навчаннях, підготовка до навчання за кордоном та ін.

Навчання на інтенсивних курсах іноземних мов для військовослужбовців ЗС України [2] базується на комунікативному методі. Цей метод вимагає повноцінного та системного навчання офіцерів всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності з метою досягнення комунікативної компетенції з іноземної мови.

Актуальність статті зумовлена тим, що аудіювання є найбільш складним видом мовленнєвої діяльності та потребує підвищеної уваги від викладача. Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення [3]. Під час навчання аудіювання виникають труднощі в сприйнятті та розумінні аудіо матеріалу, що прослуховується. Тому для полегшення навчання аудіювання викладач повинен використовувати різні типи вправ, щоб пробудити зацікавленість слухачів та полегшити навчання.

Мета статті: проаналізувати типології вправ з аудіювання німецьких методистів, показати значущість цих типів завдань на заняттях з іноземної мови, надати поради щодо ефективного застосування аудіоматеріалу та вправ до нього.

З цією метою було проаналізовано публікації німецьких методистів Герта Сольмеке, Герхарта Нойнера, а також матеріали семінару з підвищення кваліфікації для викладачів німецької мови ВВНЗ

«Методика Дидактика» (ФРН, м. Хюрт, Федеральне мовне відомство, 2012).

Для цієї статті була обрана типологія, в якій вправи з аудіювання систематизуються за порядком їх використання в процесі прослуховування аудіоматеріалу, а саме: вправи, які виконуються перед аудіюванням («Aufgaben vor dem Hören»), вправи під час («Aufgaben während des Hörens») та після прослуховування аудіоматеріалу («Aufgaben nach dem Hören») [4]. Подана типологія вправ з аудіювання ознайомить викладачів з різними типами вправ та допоможе прийняти обґрунтоване рішення щодо їх застосування на заняттях з іноземної мови.

Вправи перед аудіюванням («Aufgaben vor dem Hören») – це завдання, які виконуються перед прослуховуванням аудіотексту. Метою таких вправ є введення теми, підвищення мотивації студентів, пробудження їх зацікавленості, виявлення очікувань від аудіотексту, активізація попередньо набутих знань. На цьому етапі викладач презентує слухачам лексичні одиниці до теми, змістовну та країнознавчу інформацію, яка необхідна для розуміння змісту. Важливим є також те, що під час введення теми роз'яснюються труднощі, які заважають розумінню аудіотексту. Завдання перед аудіюванням можуть впливати та керувати процесом розуміння матеріалу, що прослуховується. Це стосується також вправ, які виконуються під час безпосереднього прослуховування, а вправ після аудіювання – взагалі, ні. Тому основна увага повинна бути зосереджена на вправах перед аудіюванням, які виконують найважливішу функцію.

Типи вправ перед аудіюванням:

- асоціограми (Assoziogramme), наприклад, підбір, пригадування лексики до теми аудіоматеріалу, мають комунікативну спрямованість та актуалізують попередньо набуті знання щодо теми аудіоматеріалу;

Питання педагогіки

- візуальні імпульси (visuelle Impulse), а саме ілюстрації, малюнки, фото, «салат з малюнків» (Bildsalat), відео, схеми та ін.) допомагають урізноманітнити вправи та пробуджують зацікавленість завдяки опрідеченню аудіоматеріалу;

- звукові імпульси (akustische Impulse), наприклад, шуми, музика, сторонні голоси, пробуджують уяву та допомагають зануритись у ситуацію;

- обговорення теми рідною або іноземною мовами (Besprechung des Themas in der Mutter-oder Fremdsprache) актуалізує знання слухачів щодо змісту аудіоматеріалу;

- подання ключових слів (Vorgabe von Schlüsselwörtern), наприклад, структурні ескізи, схеми, допомагають підвести слухачів до кращого розуміння тексту та зосередити на тематиці;

- вправи на встановлення порядку роздаткового матеріалу (Zuordnungübungen), а саме: малюнок-текст, малюнок-малюнок, текст-текст;

- попереднє обговорення/ розігрування мовно (та змістовно) спрощеної версії аудіотексту (Vorsprechen/Vorspielen einer sprachlich(und inhaltlich) vereinfachten Version des Hörtextes) налаштовує студентів на тему аудіоматеріалу;

- обговорення тексту зі схожою тематикою (Besprechung eines Lesetextes mit ähnlichen Thematik), читання резюме до аудіотексту (Lesen einer inhaltlichen Zusammenfassung) полегшить розуміння змісту;

- фонетичні вправи (phonetische Vorentlastung) покращать вимову та розуміння структури слів, що будуть згадані в аудіотексті.

Вправи під час аудіювання («Aufgaben während des Hörens») – це завдання, які виконуються протягом прослуховування аудіоматеріалу. Вправи перед прослуховуванням аудіоматеріалу та під час нього не виключають одне одного, а навіть в більшості випадків доцільно комбінуються. Але саме цей тип вправ тісно пов'язаний з фактором часу. Темп виконання завдань в процесі прослуховування впливає на психологічний стан слухача. Тому викладач повинен сформулювати завдання таким чином, щоб слухач мав змогу слідкувати одночасно за аудіо текстом та завданням.

На цьому етапі розрізняють інтенсивне та екстенсивне розуміння змісту. При інтенсивному аудіюванні вся інформація в тексті є важливою. Потрібно як правило розпізнавати навіть деталі з метою правильного розуміння загальної думки тексту. Тому інтенсивне аудіювання також називають детальним. При екстенсивному аудіюванні не вся інформація є важливою. Достатньо розуміти основну інформацію, щоб віднайти головну думку. В екстенсивному аудіюванні розрізняють вибіркоче та ознайомлювальне аудіювання. При вибіркочому

аудіюванні потрібно почути лише певну інформацію, все інше є неважливим та не вимагає розуміння. Ознайомлювальне аудіювання означає такий вид аудіювання, при якому повинна бути сприйнята лише загальна інформація аудіотексту. Тому слухачі повинні навчитися розрізняти важливу інформацію, тобто ключову, та менш важливу, яка з'являється в тексті.

Для інтенсивного аудіювання можуть використовуватись такі типи вправ як:

- занотовування окремих даних (Aufschreiben von einzelnen Informationen), а саме: назв, місць, дат, чисел та ін., вимагає глибокої зосередженості та уваги від слухача;

- читання супроводжуючого тексту (Mitlesen des Textes) допомагає детальніше сприйняти зміст аудіоматеріалу;

- заповнення пропусків в тексті (Lückentext) є також стимулом для повторення правопису лексичних одиниць;

- супроводжуюче читання ключових слів (Mitlesen und der Schlüsselwörter) та пояснення їх вживання в аудіозаписах навчає слухачів доводити свою думку;

- відповіді на спеціальні запитання до змісту (Хто? Де? Коли? та ін.) (Beantworten von W-Fragen) вимагають розуміння конкретної інформації та даних з аудіотексту;

- невербальні вправи, такі як візуальний диктант (visuelles Diktat), наприклад, відтворення зовнішності людини, вигляду предмета та ін., прослідковування шляху на карті (Weg verfolgen), встановлення правильного порядку речень, малюнків (richtige Reihenfolge herstellen) та ін.

Під час екстенсивного прослуховування аудіотексту виконуються такі типи вправ:

- тестові завдання множинного вибору (Mehrwahlantworten), тобто вибір правильного дискриптора до висловлювання;

- підтвердження або заперечення висловлювань (Richtig-Falsch ankreuzen);

- вправи на визначення правильності тверджень (Ja-Nein ankreuzen);

- робота зі списком слів (Arbeit mit Wortlisten) - лише деякі подані слова повинні бути почутими під час аудіювання;

- відповіді на спеціальні запитання за допомогою ключових слів (stichwortartiges Beantworten von W-Fragen);

- заповнення анкет (Ausfüllung von Rastern).

Вправи після аудіювання («Aufgaben nach dem Hören») – це завдання, які виконуються після прослуховування аудіоматеріалу. Такі типи вправ не потребують додаткової підготовки. Їхньою метою є контроль та завершальна робота над аудіоматеріалом. Такі завдання можуть застосовуватись лише тоді, коли студенти вже вміють концентруватись на великому обсязі аудіотексту. Також слухачі повинні вміти запам'ятовувати та утримувати в пам'яті велику кількість інформації, та ще й іноземною мовою,

Питання педагогіки

розрізняти важливу та неважливу інформацію в тексті. Особливо складним є завдання із запитаннями до тексту, так як аудіоматеріал потрібно слухати інтенсивно з метою повного розуміння інформації, тому що запитання можуть стосуватися будь-чого в тексті. На етапі опрацювання аудіоматеріалу після безпосереднього прослуховування можуть виконуватись такі типи вправ як:

- підбір інформації (Zuordnungsübungen), наприклад, текст-текст, малюнок-малюнок, малюнок-текст;
- відповіді на запитання до тексту (Fragen zum Text);
- встановлення правильного порядку слів, речень, заголовків, ілюстрацій (richtige Reihenfolge von Wörtern, Überschriften, Bildern herstellen);
- заповнення анкет (Ausfüllung von Rastern);
- розігрування прослуханої ситуації або подібних за тематикою (Vorspielen von Hörsituationen).

Не можна не згадати ще типологію Герта Сольмеке, в якій завдання впорядковані за їх складністю [5]. Він виходить з того, що ступінь складності завдань залежить не настільки від аудіотекстів, а від виду завдання. Методист виокремлює п'ять рівнів, а саме:

- перший рівень - завдання на розпізнавання звуків, інтонації, слів та груп слів (Wiedererkennen von Lauten, Intonationsmustern, Wörtern und Wortgruppen). Такі вправи вимагають від слухача лише невербальних дій, наприклад, позначити, вибрати, ідентифікувати певну інформацію;
- другий рівень – вправи на встановлення

порядку (Zuordnungsübungen), завдання множинного вибору (Mehrwahlaufgaben), пантоміма (Pantomime) та ін. Тобто цей рівень є рівнем лише сприйняття та розуміння, який не вимагає від студентів мовно продуктивних дій;

- третій рівень - заповнення пропусків у тексті (Lückentexte ergänzen), реагування на комунікативну ситуацію (auf eine Situation reagieren), співставлення даних (Informationen zusammenstellen) та ін.. Тобто на цьому рівні подаються завдання на розуміння, які вимагають мовних дій від студентів частково;

- четвертий та п'ятий рівні - інтерпретування тексту (Textinterpretationen), оцінювання суджень (Bewertung von Meinungen), висловлювання власних думок (Äußerung von eigener Meinung) та ін. Тому на цьому етапі до слухачів ставляться вимоги підвищеного рівня щодо мовно продуктивних та аналітичних дій.

Отже, в даній статті було подано типологію вправ з аудіювання, які систематизуються за порядком їх використання в процесі прослуховування аудіо матеріалів, та їх використання на заняттях з іноземної мови. Вправляння аудіювання потрібно приділяти значну увагу з метою подолання труднощів в сприйнятті та розумінні матеріалів, що прослуховуються. Але вправи з аудіювання не мають бути ізольованими, а повинні виконуватись інтегровано з вправами з інших видів мовленнєвої діяльності, таких як говоріння, читання та письмо. Така різноманітність вправ підвищує ефективність заняття, результативність навчання, мотивацію та зацікавленість слухачів.

Література:

1. Наказ Міністра оборони України „Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України та Плану реалізації Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України” № 267 від 1 червня 2009 р.
2. Наказ Міністра оборони України „Про затвердження Положення про курси іноземних мов у Збройних Силах України” № 250 від 17 травня 2010 р.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол.авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої.– К.: Ленвіт, 2002.– 328 с.
4. Systematische Darstellung. Versuch einer Typologie von Übungen zum Hörverstehen: матеріали семінару з підвищення кваліфікації для викладачів німецької мови ВВНЗ «Методика. Дидактика» (ФРН, м. Хюрт, Федеральне мовне відомство, 2012).-78 с.
5. Solmecke G. Texte hören, lesen und verstehen: Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.-München; Berlin:Langenscheidt, 1993.-112 S.
6. Neugner G., Kruger M., Grewer U. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.-Berlin und München:Langenscheidt, 1981.-184 S.

Kateryna Syvak, teacher of the foreign languages department

LISTENING EXERCISES TYPOLOGY

(FROM THE EXPERIENCE OF GERMAN METHODOLOGISTS)

The article concerns the specialties of the listening exercises, their role and application at the foreign language lessons. The publications of German methodologists were analyzed for this. Exercises in this typology are grouped as: pre-, while- and post-listening exercises. The introduced types of exercises will help to increase students' interest in foreign languages learning and to improve the efficiency of training.

Keywords: listening, types of listening exercises, phases of listening process, foreign languages, efficiency of training.

*Сірий С. В., кандидат політичних наук,
доцент кафедри військової педагогіки та психології
ВІ КНУ імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ВИМОГИ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ ДО ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ПСИХОЛОГІВ

На основі вимог Національної рамки кваліфікацій автор визначає зміст та рівень знань, умінь, комунікації, відповідальності та автономності майбутніх військових психологів, розглядає структурно-функціональну модель їх професійної компетентності.

Ключові слова: Національна рамка кваліфікацій, модель професійної компетентності військових психологів, види професійної компетентності військових психологів.

На основе требований Национальной рамки квалификации автор определяет содержание и уровень знаний, умений, коммуникации, ответственности и автономности будущих военных психологов, рассматривает структурно-функциональную модель их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: Национальная рамка квалификации, модель профессиональной компетентности военных психологов, виды профессиональной компетенции военной психологов.

Постановка проблеми. Сучасний стан Збройних Сил України та реалії ХХІ століття вимагають від системи вищої військової освіти забезпечення Збройних Сил України фахівцями найвищого рівня підготовленості. З цією метою Кабінет міністрів України 23 листопада 2011 року постановою № 1341 ввів в дію Національну рамку кваліфікацій, яка систематизує та структурує кваліфікаційні рівні за компетентностями [17].

На наш погляд доволі цікавою буде спроба застосувати вимоги даного документу до процесу формування професійної компетентності майбутніх військових психологів освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” – випускників Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Аналіз досліджень. Проблеми впровадження в систему освіти компетентнісного підходу турбують дослідників останні десятиріччя. Так, І.О. Зимня визначає ключові компетенції виходячи з нової парадигми результатів освіти [3], В.П. Бездухов, С.Е. Мішина, О.В. Правдіна досліджують теоретичні проблеми становлення педагогічної компетенції вчителя [1], А.К. Маркова здійснює психологічний аналіз професійної компетентності вчителя [4]. Соціальну компетенцію особистості вивчає Г.Е. Беліцька [2]. Соціально-психологічну компетентність як професійну характеристику керівника вивчає Л.І. Берестова. Проблеми компетентності в збройних силах досліджували

Г.М. Марченко (формування професійної компетентності офіцерів тилу), Л.П. Маслак (формування культурологічної компетентності офіцерів радіоінженерних спеціальностей), В.О. Назаренко (розвиток комунікативної компетентності керівників Державної прикордонної служби України), В.П. Печенізький (соціально-психологічне навчання компетентності у спілкуванні керівників військових колективів), Л.В. Олійник (формування методичної компетентності офіцерів зв’язку), К.Ю. Тушко (формування економічної компетентності офіцерів-прикордонників), Т.М. Мацевко (розвиток управлінської компетентності у магістрів військового профілю) [8], Н.М. Мась (формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів) [5], А.Л. Хрипунова (формування екологічної компетентності у фахівців цивільного захисту) та інші.

Метою даної статті є з’ясування особливостей застосування Національної рамки кваліфікацій при підготовці військових психологів.

Національна рамка кваліфікацій призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій [11].

Національна рамка кваліфікацій впроваджується з метою:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;

- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;

- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;

- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Національна рамка кваліфікацій розглядається як інструмент посилення соціального партнерства з роботодавцями, сталого діалогу між усіма зацікавленими сторонами, а також як інструмент приведення законодавства в галузі освіти до європейських вимог, зокрема як основа для розроблення та перегляду стандартів освіти та професійної діяльності.

Національна рамка кваліфікацій визначає 10 кваліфікаційних рівнів. Кожен рівень представляє собою структурну одиницю Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня [11].

Необхідно зазначити, що кожен кваліфікаційний рівень визначається змістом таких параметрів: *знання*; *уміння*; *комунікація*; *автономність* і *відповідальність*.

Так, автори Національної рамки кваліфікацій визначають *знання* як осмислену та засвоєну суб'єктом наукову інформацію, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні); *уміння* визначаються як здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів); *комунікація* є взаємозв'язком суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності; *автономність* і *відповідальність* – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності [11].

З огляду на вимоги Національної рамки кваліфікацій розглянемо модель формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів у процесі їх професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі (на прикладі Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка).

Випускнику зазначеного вищого навчального закладу присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст”, що на наш погляд відповідає *п'ятому рівню* Національної рамки кваліфікацій.

Такий військовий фахівець здатен розв'язувати типові спеціалізовані задачі в своїй галузі професійної діяльності, що передбачає застосування положень і методів психологічної науки, які характеризуються певною невизначеністю умов.

Знання такого роду спеціалістів є широкими спеціалізованими фактологічними та теоретичними, набутими у процесі навчання та професійної діяльності. Такий військовий фахівець розуміє принципи, методи, процеси військово-професійної діяльності.

Практична діяльність військових психологів такого рівня кваліфікації характеризується розв'язанням типових спеціалізованих задач широкого спектра, що передбачає ідентифікацію та використання інформації для прийняття рішень. Такий фахівець здатен планувати та розподіляти ресурси, аналізувати, контролювати та оцінювати власну роботу та роботу інших осіб.

Комунікативній стороні діяльності військових психологів властива взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, підлеглі) для здійснення професійної діяльності [11]. Зазначимо, що *комунікативна компетентність* військових психологів передбачає сформованість відповідних умінь і якостей психолога, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб'єктами спільної військово-професійної діяльності та здатність вирішувати психологічні завдання у процесі спілкування та міжособистісної взаємодії. Така компетентність формується на системі психологічних знань і чуттєвому досвіді, що і дають змогу орієнтуватись у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки військовослужбовців [6, с.85].

Зауважимо, що на військових фахівців такого рівня покладена *відповідальність* за здійснення управлінських функцій та прийняття рішень у звичних умовах з елементами непередбачуваності, за покращення результатів власної професійної діяльності і результатів діяльності інших. Військовий психолог здатен до подальшого навчання з деяким рівнем автономності [11].

Досліджуючи психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів Н.М. Мась будує структурно-функціональну модель формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів в процесі їх професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі. Як слушно зауважує дослідниця модель такої діяльності має *цільову, змістовну, операційну та результативну складову* [7, с. 226].

Рівень *знань*, який визначає Національна рамка кваліфікацій формується в ході теоретичної підготовки. Як зазначає М.Н. Мась основними складовими загальної структури змісту військової освіти становлять такі складові: загальноосвітня, професійно орієнтована, військово-спеціальна підготовка. Це такі дисципліни первинної професійної та спеціальної підготовки: “Загальна психологія”, “Психологія особистості”, “Соціальна психологія”, “Інженерна психологія”, “Психологія праці в особливих умовах”, “Патопсихологія”, “Педагогіка і військове навчання”, “Військова психологія”, “Теорія і методика виховної роботи”, “Інформаційно-пропагандистське забезпечення” [7, с.225].

Практичні *навички* діяльності щодо розв’язання військовими психологами типових спеціалізованих задач широкого спектра формуються в ході практичної підготовки: первинної військово-професійної підготовки, військових практик, військового стажування [7, с.226]. Зауважимо, що за формування певного рівня знань, умінь і навичок майбутніх військових психологів відповідає операційна складова структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності. Саме цей елемент моделі професійної компетентності військових психологів визначає шляхи її формування – форми, методи, засоби та етапи [7, с.226].

Враховуючи те, що Національна рамка

кваліфікацій систематизує та структурує кваліфікаційні рівні за компетентностями, розглянемо структуру професійної компетентності майбутніх військових психологів.

Зазвичай *компетентною* ми називаємо особу: яка має достатні знання в якій-небудь галузі; яка з чим-небудь добре обізнана; тямуща; яка ґрунтується на знанні; кваліфікована [9, с. 874].

Так, на думку Дж. Равена **“компетентність”** – специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. *Бути компетентним* – значить мати набір специфічних *компетентностей* різного рівня [12]. Окреслений нами кваліфікаційний рівень військового психолога (згідно з Національною рамкою кваліфікацій) вимагає повної характеристики компетенцій.

На думку Н.М. Мась такими компетенціями є:

загальна компетенція, суттю якої є знання, навички, вміння, особистісні якості, мотиваційні та емоційно-вольові фактори, які дозволяють психологу ефективно взаємодіяти з оточуючим соціальним середовищем. До її складу входять *загальнокультурна, валеологічна, екологічна, інформаційна, економічна та технічна* види компетенцій;

загальнонаукова компетенція передбачає опанування майбутнім військовим психологом кодексом діяльності психолога щодо наукового пізнання навколишнього світу, психологічних і соціально-психологічних явищ. У її складі ми визначили *методологічну, методичну та технологічну* види компетентності;

військово-спеціальна компетенція майбутніх військових психологів передбачає опанування такими сферами теоретичної та практичної діяльності, які дозволяють ефективно проводити заходи по навчанню та вихованню військовослужбовців, формуванню та коригуванню соціально-психологічних процесів у військових колективах відповідно до завдань підрозділу (частини). Розвиток цієї компетенції передбачає сформованість у фахівця *загальновійськової, педагогічної,*

соціологічної, комунікативної та правової видів компетентності;

психологічна компетентність майбутніх військових психологів передбачає наявність високорозвиненої психологічної культури, володіння прикладними аспектами проведення психодіагностичних, психокорекційних, психотерапевтичних та інших психологічних заходів, знання загальних характеристик особистості та малої соціальної групи, особливостей перебігу психічних і соціально-психологічних процесів, володіння навичками та вміннями управління вольовою й емоційними сферами психіки, різними технологіями подолання професійної та комунікативної деструкції. Її складовими компетентностями є *загальнопсихологічна, психологічна, психокорекційна, психотерапевтична, мотиваційна, гносеологічна, операційно-діяльнісна та емоційно-вольова* види [6, с.86].

Досліджуючи історію розвитку та становлення системи військової освіти М.І. Нещадим звернувся до питання змісту військової освіти, який є фундаментом професійної компетентності військового фахівця.

Зауважимо, що на думку М.І. Нещадима *знання про природу, суспільство, техніку, мислення і способи діяльності людини та спеціальні знання в галузі військового мистецтва і воєнної науки* є основою світогляду військового фахівця. Як зазначає науковець, засвоєння цих знань забезпечує формування у його свідомості сучасної наукової картини світу, озброює його правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної військово-професійної діяльності. Саме такі знання формують *загальну та загальнонаукову компетентність* військового психолога.

Другою складовою змісту військової освіти (за М.І. Нещадимом) є *досвід здійснення відомих загальнолюдських способів діяльності та способів ведення бойових дій, що втілюються разом зі знанням, вміннями та навичками особистості, яка засвоїла цей досвід*. Стрижнем цього досвіду є система загальних та військово-спеціальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок. На нашу думку, такий досвід формує *військово-спеціальну компетентність* військових психологів.

Зміст військової освіти органічно доповнює *досвід ціннісного ставлення до об'єктів та засобів діяльності людини*, його прояви, на думку М.І. Нещадима, у ставленні до навколишнього світу та інших людей, що зумовлює своєрідну військово-професійну ментальність, зокрема складне сприйняття військовими фахівцями певних особистісно-значущих об'єктів, що включаються в їх систему цінностей. Норми ставлення військовослужбовців до світу, людства, до самих себе передбачають не тільки знання світоглядних ідей, а й переконаність у їхній істинності, правдивості. Саме, ціннісне ставлення виявляється в діяльності військових фахівців як практичного, так і духовно-інтелектуального характеру, що є по суті синтезом їх знань, переконань і практичних дій формує психологічну компетентність військового психолога [9, с. 342].

Висновки. В результаті аналізу психолого-педагогічної та нормативно-правової літератури: 1. **встановлено**, що кваліфікаційний рівень військових психологів – випускників вищого військового навчального закладу відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій; 2. **визначено** що кваліфікаційний рівень визначається змістом таких параметрів, як *знання; уміння; комунікація; автономність і відповідальність*; 3. **з'ясовано**, що структурно-функціональна модель професійної компетентності військових психологів складається з цільової, змістовної, операційної та результативної складової; 4. **окреслено** структуру професійної компетентності військових психологів, визначено її види та підвиди. Професійна компетентність військових психологів складається з *загальної*, яка включає в себе загальнокультурну, валеологічну, екологічну, інформаційну, економічну, технічну компетентність; *загальнонаукової*, яка складається з методологічної, методичної, технологічної компетентності; *військово-спеціальної*, до якої входять загальновійськова, педагогічна, соціологічна, комунікативна, правова компетентності; *психологічної*, що має такі складові як загальнопсихологічна, психологічна, психокорекційна, психотерапевтична, мотиваційна, гносеологічна, операційно-діяльнісна, емоційно-вольова компетентності;

Питання педагогіки

5. *обґрунтовано* взаємозв'язок професійної компетентності військових психологів зі змістом військової освіти. вимагають проблеми наповнення конкретним змістом складових Національної рамки кваліфікацій з врахуванням військово-облікової спеціальності.

Подальшого наукового пошуку

Література:

1. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара, 2001.
2. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
5. Мась Н. М. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Мась ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
6. Мась Н.М. Професійна компетентність майбутніх військових психологів як психолого-педагогічна проблема // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2006. – С. 83-86. – (Військово-спеціальні науки ; Вип. 12/13).
7. Мась Н.М. Структурно-функціональна модель формування професійної компетенції у майбутніх військових психологів у процесі їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі // Збірник наукових праць № 54. Серія: педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010.
8. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Т.М. Мацевко ; Нац. акад. оборони України. – К., 2007. – 20 с.
9. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : Монографія, – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. С.342-345
10. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – Київ, Вид-во “АКОНІТ”, 2006. – 926 с.
11. Постанова Кабінету міністрів України “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” від 23.11.2011 № 1341 [Електронний ресурс]. – <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. (англ. 1984).
13. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: “Когито-Центр”, 2001.

Siryi S. V., PhD in Political Science

NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK REQUIREMENTS TO THE MILITARY PSYCHOLOGISTS TRAINING

The author analyzes the requirements of the National Qualifications Framework to the content and level of knowledge, skills, communication, and responsibility of military psychologists with the educational qualification level of "Specialist"; based on the requirements of the National Qualifications Framework considers the content of the structural and functional model of military psychologists professional competence, defines types of their competence (general, general scientific, military and special, psychological) and determines the content of their education in the article.

Keywords: National Qualifications Framework, the parameters of the National Qualifications Framework, military psychologists professional competence model, military psychologists professional competence types (general, general scientific, military and special, psychological), content of the military psychologists education.

ГУМАНІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ

В статті розглядаються актуальні проблеми реалізації принципу гуманізації і гуманітаризації в процесі навчання слухачів (курсантів) вищих навчальних закладів.

Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, вища військова освіта.

В статье рассматриваются актуальные проблемы реализации принципа гуманизации и гуманитаризации в процессе обучения слушателей (курсантов) высших военных учебных заведений.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, высшее военное образование

У контексті загальної еволюції цивілізації спостерігається потужна тенденція, яка повертається до гуманістичних пріоритетів та людських цінностей. Провідна роль у цьому належить освіті, навчальна, виховна, розвивальна, культурна функції якої мають розгортатися в парадигмі пріоритету гуманістичних надбань людства й з метою гуманізації людських стосунків [1]. Отже, українська освіта має бути спрямована на людину у всій повноті її природного і суспільно-індивідуального буття. Інтереси людини, її щастя, добробут, здоров'я, благополуччя повинні знаходитися в центрі уваги незалежно від того, яка проблема – економічна, соціально-політична, військова – розглядається в будь-якому навчальному предметі.

Предметність без людини не існує. За кожним предметом стоять ті чи інші людські інтереси, які мають суперечливий характер. Не всі вони відповідають високому ідеалу людини і людяності. Тому гуманістично спрямованою може бути та освітня діяльність, в якій педагог зуміє не просто ознайомити, але й переконати вихованця в моральності й життєздатності саме гуманістичних інтересів. Інтелектуально підготовлена людина може ввійти в життя “злим генієм”, який зневажає все, що не стосується його фаху. По суті така діяльність має руйнівний характер. У зв'язку з чим зростає навантаження на навчальні дисципліни гуманітарного профілю.

Державна національна програма “Освіта України XXI сторіччя” визначає стратегічне планування розвитку освіти на Україні та основні напрямки реформи освіти:

гуманізація освіти (визначення вищої цінності у системі освіти – людини), гармонія у розвитку тих, хто навчається.

гуманітаризація освіти (перехід від політехнічної до гуманітарної освіти, це збільшення відсотку у навчальному матеріалі гуманітарних дисциплін).

комплексний підхід у підготовці фахівців.

підвищення якості підготовки викладацького складу.

покращення навчально-технічної бази.

застосування ефективних педагогічних теорій навчання.

оптимальне поєднання гуманітарної та природничо-математичної складових освіти, теоретичних та практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями.

В Україні створена система військової освіти, яка інтегрована з державною освітою і забезпечує ступеневу систему безперервного навчання фахівців для Збройних Сил від початкової військової підготовки до оперативно-стратегічного рівня, в тому числі підвищення кваліфікації (перепідготовка) офіцерського складу, післядипломна освіта, мережа ад'юнктур та докторантур для підготовки фахівців вищої кваліфікації за науковими програмами підготовки кандидатів та докторів наук.

Стратегічні завдання військової освіти визначені у програмі “Військова освіта” (Збройні Сили України XXI століття) [3], постанові Кабінету Міністрів України “Про створення єдиної системи військової освіти”, Національній доктрині розвитку освіти [4].

Військова освіта є складовою частиною загальнодержавної системи освіти. Вона має забезпечувати відтворення інтелектуального потенціалу військової галузі та сприяти зміцненню обороноздатності держави відповідно до Конституції та законів України.

Основні стратегічні напрямки покращення якості військової освіти:

визначення потреб ЗС України відповідно до військової доктрини держави у військових фахівцях за професійним та кваліфікаційними рівнями, обсягів їх підготовки;

Питання педагогіки

оновлення змісту військової освіти згідно з досягненнями психолого-педагогічної та військової науки, сучасних технологій навчання та досвіду бойової підготовки військ і сил, флоту;

створення оптимальної мережі вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) та підрозділів військової підготовки у ряді цивільних ВНЗ відповідно до потреб держави у військових фахівцях;

удосконалення організації, форм і методів військово-патріотичного виховання військових фахівців та допризовників;

інтеграція військової та цивільної освіти, співробітництво з військовими освітніми та науковими структурами з зарубіжних країн;

впровадження багатоступеневої підготовки і безперервного навчання військових фахівців усіх рівнів кваліфікації;

створення сприятливих умов для розвитку науки у ВВНЗ та підготовки науково-педагогічних кадрів.

Крім того, актуальність означеної теми визначається особливостями сучасного етапу реформування військової освіти шляхом, спрямування зусиль військових педагогів щодо ефективного вирішення військово-професійних завдань. Зрозуміло, що виконати ці завдання можна лише за умови мобілізації духовних сил. Тому на перший план виходять такі якості військових педагогів як патріотизм, професіоналізм, порядність, здатність брати на себе відповідальність за рішення, вміння діяти в умовах вкрай жорсткого ліміту часу, великих морально-психологічних і фізичних навантажень. Разом з тим, кризовий стан суспільства обумовлює формування військових колективів з людей, які мають суперечливі духовні ціннісні орієнтації, ідеали, принципи, різні світоглядні, політичні, моральні, релігійні переконання і власні погляди, але зобов'язані виконувати спільні навчально-бойові завдання. Як свідчать соціологічні дослідження, це призводить до конфліктів у військовому середовищі, ускладнює управління морально-психологічним станом особового складу. Сьогодні радикально змінюється мотивація до військової служби серед усіх категорій військовослужбовців. На перше місце висуваються матеріальні мотиви, а усвідомлення своєї співучасті в захисті Вітчизни та інших національних духовних цінностей стає все менш актуальним.

Визначимо поняття гуманізації та гуманітаризації.

Гуманітаризація – це підвищення питомої ваги соціально-економічних і інших гуманітарних навчальних дисциплін, удосконалення їх змісту й методики викладання з метою формування та забезпечення розвитку високих моральних якостей випускника ВВНЗ як громадянина України і захисника Батьківщини.

Гуманізація освіти – полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища, суспільства і природи.

Гуманізація – це, образно кажучи, „олюднення” будь-якого викладання, орієнтація освіти у ВВНЗ насамперед на процеси формування особистості у всій багатогранній повноті її інтелектуального, культурного, психологічного і соціального розвитку. Головним в освіті тепер стає не тільки формування військово-професійного мислення, практичних умінь щодо виконання посадових функцій, але й те, на що конкретно орієнтоване мислення військового фахівця, соціальні і професійні здібності його практичної діяльності. Принцип гуманізації вимагає, щоб усі навчальні дисципліни у вищій військовій школі (ВВШ) мали ту або іншу гуманітарну спрямованість, яка б формувала критичність мислення, привносила у викладання колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, етичні і моральні аспекти. Такий підхід зможе забезпечити підготовку тих, хто навчається, до життя і продуктивної роботи в нинішньому динамічному світі, усвідомлення ними свого місця в ньому, найважливіших питань буття.

Аналіз результатів спеціальних досліджень серед російського контингенту військ у Чечні свідчить, що при незадовільному мікрокліматі у військовому колективі час виконання вогневого завдання збільшується на 35 %, а число промахів – на 40 %, при низькому морально-психологічному стані особового складу частини втрачають свою боєздатність вже при 10-20 % втрат, в той час при високому моральному дусі та психологічній стійкості – лише при 50-60 % [2].

Ці факти, а також історія воєнного мистецтва, досвід Другої світової війни наштовхують на висновок, що в складному та багатогранному процесі застосування

військової сили кількісні показники – чисельність озброєння, техніка і особовий склад – мають далеко не першорядне значення. Важливішими виступають якісні характеристики військ (сил). Таким чином, морально-психологічний потенціал перетворюється в один із основних факторів забезпечення безпеки держави, а підготовка військових фахівців сприяє підвищенню саме якісних характеристик особового складу.

Серед принципів реалізації означених програм визначено й такі:

гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як вищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи;

гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості.

Історичний аналіз проблеми свідчить, що гуманістична ідея проросла із світу воєн і спрямована проти них. Вона постає як пошук шляхів і способів облаштування навчально-виховного процесу, які сприяли б ефективному застосуванню військ (сил) з метою локалізації військових конфліктів у відповідності з нормами міжнародного гуманітарного права. Якщо гуманізація спрямована на ствердження людяності, то гуманітаризація на пізнання людини, ствердження духовних цінностей, виплеканих рідною історією, як першооснови мети та змісту освіти, вироблення нового способу мислення, дотримання вимог Конституції України, Військової присяги, військових статутів, традицій українського війська, Кодексу честі офіцера Збройних Сил України.

Теоретико-методологічні основи наукового розв'язання проблем навчання викладено в працях А. Алексюка, С. Гончаренка, І. Підласого, М. Ярмаченка, І. Зязюна, О. Савченко. Наукове обґрунтування інтегративного підходу у дидактичному процесі, особистісно орієнтованого навчання і виховання здійснено А. Бойко, І. Бехом, О. Киричуком, О. Сухомлинською. Важливим підґрунтям нашого дослідження становлять праці С. Максименка щодо психологічних аспектів навчання, М. Нецадіма щодо концептуальних основ ефективного функціонування військової освіти,

В. Маслова щодо культурологічного підходу у навчанні, В. Глушкова, Г. Костюка щодо інформаційних технологій навчання. Значний інтерес для означення предмета нашого дослідження є праці В. Оконя з проблемного навчання, Г. Овенса, Л. Русселя щодо модульного навчання з використанням комп'ютерної техніки, Б. Скінера - з програмованого навчання. Для обґрунтування умов впровадження принципу гуманізації та гуманітаризації в системі військової освіти значний інтерес мають праці військових педагогів: О. Барабанщикова щодо методології військової педагогіки, С. Муцинова щодо асоціативно-рефлекторної теорії навчання, В. Гурина – з проблемного навчання, С. Єдіна щодо теорії поетапного формування розумових дій, А. Давидова щодо теорії проблемно-діяльнісного навчання, І. Хорева щодо підвищення ефективності підготовки військових фахівців. Однак аналіз означених джерел не дав змоги виявити необхідні позиції вчених щодо переосмислення традиційних уявлень про процес навчання і виховання військовослужбовців та потреби формування нового педагогічного мислення.

Результати психолого-педагогічних досліджень вказують на те, що говорити про розбіжності пізнавальної ситуації в природничо-наукових, технічних, оперативно-тактичних і гуманітарних науках немає підстави. Вони різняться матеріалом, а не способом діяльності. Наявність сутнісної схожості у вихідних розумових принципах дає можливість поєднати ці типи наук у світ науки, який не виключає характерних особливостей пізнавальних систем у межах наукових дисциплін. Саме в цьому і виявляється сутність гуманітаризації військової освіти.

Практика показує, що необґрунтоване скорочення гуманітарних дисциплін у ВВНЗ призводить до негативних наслідків: частина слухачів (курсантів) погано орієнтується в системі людських відносин та інтересів, незахищена від експансії “культурної продукції” Заходу, не підготовлена до сприйняття фундаментальних світоглядних орієнтацій та цінностей.

Отже, потрібно радикально переломити таке ставлення до гуманітарних наук і стверджувати їхній імідж як провідну галузь знань. Про це переконливо свідчить передовий досвід провідних держав світу. На гуманітарні дисципліни у військових училищах США відводиться до 50%

Питання педагогіки

навчального часу на першому курсі, до 30% - на другому, до 60% - на третьому і до 70% - на четвертому. Курсанти поглиблено вивчають політику, історію, психологію, право, соціологію, світову культуру, логіку, філософію, теорію лідерства, літературу, іноземні мови. Випускник військового коледжу є високоінтелектуальним, високоосвіченим офіцером, який здатний швидко освоїти обраний військовий фах у військах [5].

Таким чином, кінцевою метою військової освіти, яка заснована на принципах гуманізму та гуманітаризації повинно стати виховання не лише фахівця, а насамперед суспільно активної свідомої особистості. Виходячи з вищесказаного, основними шляхами її досягнення є: впровадження сучасних технологій та наукових досягнень у навчально-виховний процес, усунення уніфікації освіти й авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, створення експериментальних осередків для відпрацювання педагогічних інновацій та

освітніх модулів, подолання відчуження між військовим педагогом та слухачем (курсантом), педагогічний оптимізм, педагогічна етика.

З огляду на те, що інформаційно-пізнавальна парадигма сучасної військової освіти не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змогу адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку ВВНЗ, вона має поступитися соціально-культурній парадигмі, яка характеризується відкритістю, гуманізмом, внутрішньою діалогічністю, а тому відрізняється від традиційної.

Порівняльний аналіз традиційної інформаційно-пізнавальної та соціально-культурної освітніх систем за основними компонентами – зміст освітньої діяльності та міжсуб'єктної взаємодії, форма організації навчання, програмно-методичне забезпечення, стиль керівництва навчальним процесом, – дає змогу визначити переваги останньої, яка ґрунтується на принципі гуманізації та гуманітаризації (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз традиційної інформаційно-пізнавальної та соціально-культурної освітніх систем за основними компонентами

Основні компоненти освітньої системи	Інформаційно-пізнавальна освітня система	Соціально-культурна освітня система
Освітня парадигма	Інформаційно-пізнавальна парадигма освіти, перевага дисциплін негуманітарного профілю	Соціально-культурна парадигма освіти, гармонія складових національно-культурного досвіду: наука, релігія, культура, фізична та розумова діяльність, світогляд
Зміст освітньої діяльності	Знання, навички, уміння	Знання, навички, уміння, норми, цінності, ідеали
Зміст суб'єкт – суб'єктної взаємодії	Військовий педагог транслює знання, слухач (курсант) виконує його вимоги. Процеси викладання та учіння розмежовані	Побудова міжсуб'єктної взаємодії за психолого-педагогічним, навчальним, методичним змістом
Форма організації навчання	Традиційні педагогічні технології	Модульно-рейтингова технологія на основі особистісно-зорієнтованого, системно-оптимізаційного, проблемно-діалогічного підходів
Програмно-методичне забезпечення	Підручники, посібники, план-конспекти	Наукове проектування навчальних модулів, навчально-методичні посібники, окремі методики, комп'ютерна техніка, діагностика навчально-виховного процесу
Стиль керівництва навчальним процесом	Авторитарний	Гуманістичний на основі людинознавчого, особистісного підходів

За освітньої моделі, яка ґрунтується на принципах гуманізації та гуманітаризації, активними носіями соціально-культурного досвіду є кожний викладач та слухач

(курсант). Важливого значення у функціонуванні навчально-виховного процесу ВВНЗ набуває пропорційне співвідношення цього досвіду (табл.2).

Освітня модель, яка ґрунтується на принципах гуманізації та гуманітаризації

Етапи освітнього процесу	Педагогічна мета		
	Проектування	Реалізація проекту	Гармонія міжсуб'єктної взаємодії
1. Мотиваційний	Визначення умов ефективного проблемно-діалогічного навчання, ціннісних орієнтацій та пізнавальних потреб слухача	Настанова щодо набуття досвіду, внутрішнє спонукання слухача до навчальної діяльності	Вмотивований пошук слухачами наукових, особистих проблем, та їх осмислення
2. Змістовний	Визначення психолого-педагогічних умов пізнавальної діяльності слухачів	Постійне психолого-педагогічне супроводження самоактивності, саморегуляції слухачів в актуальному проблемному полі	Безперервний пошук кожним слухачем теоретичних залежностей (теорії, знання, поняття)
3. Емоційночуттєвий	Визначення психологічної готовності слухача до взаємодії з науково-педагогічним працівником, його здатності до ефективної освітньої діяльності	Позитивна емоційно-психологічна атмосфера суб'єкт-суб'єктних відносин, зацікавлення слухача змістом навчання	Особисте взаємозацікавлення науково-педагогічного працівника та слухача на фоні позитивних емоцій
4. Оцінний	Актуалізація форм і методів оцінювання та самооцінювання, контролю та самоконтролю в навчанні	Психолого-педагогічне стимулювання пізнавальної активності слухачів	Пошук слухачем нових контекстів ситуативного використання набутих знань
5. Рефлексивний	Обґрунтування психологічних умов формування переконань слухачів на основі засвоєння знань, норм, цінностей, ідеалів	Створення ситуацій творчої рефлексії	Подальший розвиток позитивної "Я – концепції" слухача, який притаманні самоповага, самоствердження
6. Духовно-естетичний	Створення програми гуманізації системи "особистість колектив"	Створення умов для творчої діяльності на основі художньої, технічної творчості	Пошук слухачем шляхів духовного самовдосконалення

Таким чином, ідея гуманізації та гуманітаризації військової освіти зумовлена багатомірковою гуманістичною традицією, яка сформувалася як відповідь на будь-яке насилля над людиною, тенденцією формування "суспільства – заперечення війни", зміною ритму і стилю суспільного й індивідуального життя людини як відповідь на якісні характеристики інформаційного суспільства. Внаслідок створення відповідних умов гуманізація та гуманітаризація військової освіти сприятиме перетворенню гуманістичного потенціалу соціогуманітарних наук у духовно-інтелектуальний потенціал Збройних Сил України, облаштуванню навчально-виховного процесу ВВНЗ, який розкриває творчий потенціал слухача (курсанта), реалізує покликання в його військово-професійному самостворенні.

Сучасна концепція гуманізації та гуманітаризації військової освіти повинна

спиратися на іноземний досвід навчання військових фахівців, які мають широку теоретичну та гуманітарну підготовку, розвинуте почуття громадянської відповідальності за результати ратної праці та патріотизму.

Таким чином, кінцевою метою військової освіти, яка заснована на принципах гуманізму та гуманітаризації повинно стати виховання не лише фахівця, а насамперед суспільно активної свідомої особистості. Виходячи з вищесказаного, основними шляхами її досягнення є: впровадження сучасних технологій та наукових досягнень у навчально-виховний процес, усунення уніфікації освіти й авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, створення експериментальних осередків для відпрацювання педагогічних інновацій та освітніх модулів, подолання відчуження між військовим педагогом та слухачем

Питання педагогіки

(курсантом), педагогічний оптимізм, педагогічна етика. З огляду на те, що інформаційно-пізнавальна парадигма сучасної військової освіти не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змогу адекватно формулювати і розв’язувати складні проблеми розвитку ВВНЗ, вона має поступитися соціально-культурній парадигмі, яка характеризується відкритістю,

гуманізмом, внутрішньою діалогічністю, а тому відрізняється від традиційної.

Таким чином, розробка і запровадження в практику концепції гуманізації та гуманітаризації військової освіти сприятиме якісному поліпшенню підготовки військових фахівців, зміцненню боєздатності Збройних Сил України.

Література:

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть //Вища освіта України. – 2001. – №1. – С.11–17.
2. Зеленков М.Ю. Морально-психологический фактор и обороноспособность страны //Военная мысль. – 2000. – №2. – С.61–64.
3. Програма “Військова освіта” (Збройні Сили України XXI століття) //Народна армія. – 1995. – 12 січня.
4. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта. –2002. – № 26.
5. West Point. The United States military academy. – Catalog, 1994–1995.

Stasiuk V. V., Doctor of Psychology, professor

HUMANIZATION, AND HUMANIZATION OF MILITARY EDUCATION: CURRENT REQUIREMENTS

The urgent realization problems of humanism and humanitarianism principles while military cadet's training in high military educational system are discussed in this work.

Key words: humanism, humanitarianism, high military educational.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЗ ДЕРЖСПЕЦЗВ'ЯЗКУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті аналізується ефективність методики формування морально-психологічної готовності курсантів до професійної діяльності та проводиться узагальнення отриманих результатів.

Ключові слова: система, методика, педагогічні умови, експеримент, анкетування, самооцінка.

В статье анализируется эффективность методики формирования морально-психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности и обобщаются полученные результаты.

Ключевые слова: система, методика, педагогические условия, эксперимент, анкетирование, самооценка.

Постановка проблеми. Будь яка педагогічна система та методика її реалізації, для того, щоби бути впровадженими у педагогічну практику мають бути експериментально перевірені.

Аналіз основних досліджень. У створенні методики проведення експерименту ми використовували наукові праці М.І. Дяченко і Л.О. Кандибовича [1], І.О.Грязнова [2], В. Черепанова [3], М. Заса [4], А.А. Кыверялга [5], В.П.Іванова [6], С.І. С'єдина і А.М. Григор'єва [7], В.В Ягупова [8], С.М. Гречко [9], І.А. Гамули [10] О.В. Діденко [11] та ін..

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дана робота є логічним продовженням нашого теоретичного аналізу проблеми формування морально-психологічної готовності (Далі – МПГ) курсантів ВІЗ Держспецзв'язку до професійної діяльності (Далі –ПД), започаткованого у монографії та інших наукових роботах, присвячених з цій теми [12, с.134-230].

Формування цілей статті. Мета статті - експериментально перевірити методику формування МПГ курсантів до ПД та розробити рекомендації щодо її впровадження у практику освітньої підготовки майбутніх офіцерів, осіб начальницького складу (Далі – ОНС).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Методика формування МПГ курсантів до ПД нами визначено як головний, технологічний компонент системи процесу формування МПГ курсантів до ПД. Це - науково організований процес із створення

необхідних організаційних та педагогічних умов для діяльнісного самовдосконалення курсанта та розвитку нього якостей, що об'єктивно роблять його професійно, морально і психологічно готовим до засвоєння своєї соціальної і професійної ролі. До педагогічний інструментарію цієї методики віднесені всі форми, методи і прийоми навчання, виховання та психологічної підготовки, як прямої, так і опосередкованої дії.

У ході експериментальної перевірки методики формування МПГ курсантів поетапно **було розв'язано такі завдання:** 1) формування мети і гіпотези експерименту; 2) обґрунтування контрольних і експериментальних груп; 3) створення експериментальних умов та перевірка ефективності запропонованої нами методики оцінювання і формування МПГ курсантів до ПД; 4) узагальнення і аналіз отриманих даних, їх статистична оцінка, перевірка і підтвердження. Експеримент проводився на базі Інституту спеціального зв'язку та захисту інформації (ІСЗІ) НТУУ «КПІ» (Далі – Інституту).

Формуючий експеримент проводився в 3 етапи.

На першому етапі було виконано два перші завдання. **Гіпотеза формуючого експерименту** містить таке припущення: підвищення рівня МПГ курсантів до майбутньої ПД можливо шляхом приведення цього процесу у певну систему та поетапного розв'язання його протиріч на основі ціннісно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів у вихованні у відповідності до розробленої нами методики. Проведено підготовку суб'єктів педагогічного впливу до участі в експерименті, забезпечено

Питання педагогіки

матеріально-технічний стан експериментальної роботи. Застосовувались методи: анкетування курсантів і педагогів, аналізу і узагальнення документів і результатів діяльності курсантів, спостереження, експертних оцінок, моделювання, самооцінки курсантів, бесіди. Усі операції, пов'язані з добором експертів, проведенням контрольних замірювань, опрацюванням даних експертних вимірювань здійснені з урахуванням державних стандартів і методики, розробленої В. Черепановим, М. Засом, А.А. Киверялгом, С.І. Сєдиним, А.М. Григорєвим, В.В. Ягуповим, що експериментально перевірені у дисертаційних дослідженнях І.О. Грязнова, С.М. Гречко, І.А. Гамули та ін..

Виходячи з тривалості експерименту – 2 роки, для участі в експерименті були визначені по одному навчальному курсу 3-го і 4-го років навчання, в кожному з яких відібрано дві експериментальних і дві контрольних групи; при цьому, як експериментальні, так і контрольні групи попарно входили до складу одного навчального курсу. Визначення рівня сформованості МПГ курсантів до майбутньої ПД і навчальної успішності проводилось на початку 2007/2008 навчального року за розробленою нами методикою,

Дані рівнів МПГ курсантів до майбутньої ПД наведено в таб. 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості морально-психологічної готовності до ПД у курсантів експериментальних та контрольних груп.

Рівень МПГ	Кількість курсантів з відповідним рівнем МПГ (чисельник – кількість (N), знаменник – процент (%))									
	Експ. гр. 3курс		Контр. гр. 3курс		Експ. гр. 4курс		Контр. гр. 4курс		Серед експер. груп N/%	Серед контрол груп N/%
	Гр.№1	Гр.№2	Гр.№3	Гр.№4	Гр.№5	Гр.№6	Гр.№7	Гр.№8		
Високий	6/37%	9/36%	0/0%	5/20%	0%	4/18%	2/1%	12/63%	19/23,2%	19/23,2%
Середній	8/50%	14/56%	10/71%	17/68%	4/21%	15/68%	8/33%	6/32%	41/50%	41/50%
Низький	2/13%	2/8%	4/29%	3/12%	15/79%	2/1%	13/54%	1/5%	21/26,8%	21/26,8%
Всього	16	25	14	25	19	22	24	19	82/100%	82/100%

Як видно з таблиці, середні бали МПГ курсантів в експериментальних і контрольних групах взятих у цілому майже не відрізняються (максимальна різниця високого рівня складає 0,96%, низького – 0,94%). Середні бали успішності курсантів в експериментальних і контрольних групах також знаходяться приблизно на одному рівні (максимальна різниця складає для другого курсу -0,98%, для третього - 0,99%)

Таким чином, для експерименту було відібрано експериментальні і контрольні групи однакової за чисельністю курсантів, рівнем сформованості МПГ до ПД і які перебували в однакових умовах.

На другому етапі було розв'язано завдання верифікації припущень, сформульованих у гіпотезі експерименту, створені експериментальні умови для реалізації на практиці в експериментальних групах розробленої нами педагогічної методики. В експериментальних групах були створені умови, що мають реалізувати на практиці систему формування МПГ курсантів до ПД. Ця робота включала ряд цілеспрямованих заходів з учасниками

експерименту, під час яких відбувалось планування і організація експерименту, визначення керованих і не керованих факторів, оволодіння методикою проведення експерименту, узгодження дій і виховних впливів; проведення заходів щодо озброєння вихователів методикою впливу на ціннісно-мотиваційну сферу курсантів.

Особливу увагу було звернуто на методичну підготовку керівників курсової ланки, що безпосередньо брали участь в експериментальній роботі. Для цього проводились спеціальні семінари і індивідуальні інструктажі. На базі матеріалів дослідження, вони були ознайомлені з розробленою нами методикою проведення експерименту [12].

Практичні заходи з координації спільних зусиль кафедр, відділів і підрозділів щодо впровадження методики, яку ми пропонуємо були обговоренні на нарадах керівного складу інституту.

На кафедральному рівні розроблені нами рекомендації викладацькому складу щодо їх ролі у проведенні експерименту, обговорювались як на спеціальному

засіданні і семінарі з усіма викладачами, а також індивідуально - в залежності від специфіки навчальної дисципліни, що викладається.

Після проведених підготовчих заходів, експериментальна робота проводилась у декілька взаємозв'язаних етапів:

1) планування колективних і індивідуально-виховних заходів, спрямованих на формування у курсантів якостей, які визначають їх МПП до ПД;

2) реалізація розробленої методики в усіх видах діяльності курсантів з участю всіх викладачів і керівників-вихователів, що приймають участь в експерименті;

3) аналіз результатів на основі отриманих у кінці кожного семестру зрізів, які характеризують досягнутий рівень МПП до ПД і динаміки середніх оцінок, що відповідають кожному рівню;

4) корекція педагогічних впливів відповідно до отриманих результатів.

Вибір змісту педагогічних впливів, засобів і заходів навчання і виховання було здійснено з урахуванням того, що вирішальне значення в формуванні МПП курсантів до подальшої служби має усвідомлення курсантом свого обов'язку і наявність в нього таких якостей, як вірність своєму громадянському і професійному обов'язку, спрямованості до засвоєння професії, старанності у навчанні і службі, відповідальності за доручену справу і дисциплінованості, що у своїй сукупності визначають МПП курсантів до ПД.

Головним змістом експерименту було впровадження у експериментальних групах методики, яка включала: 1) методику формування МПП курсантів до ПД у відповідності до основних етапів їх професійного становлення; 2) напрямків формування МПП курсантів; 3) наявні в Інституті ресурси, можливості та створені педагогічні умови. Реалізація цієї методики здійснювалась за наступними напрямками:

1. Посилення особистісно-формуючого змісту діяльності курсантів.

2. Формування пізнавально-інтелектуальної основи МПП курсантів до ПД.

3. Формування ціннісно-мотиваційної основи МПП курсантів до ПД.

4. Формування характерологічної основи МПП курсантів до ПД.

5. Озброєння курсантів методикою самовиховання [12]

Ефективна реалізація цих напрямків потребувала більш повного використання освітньо-виховного потенціалу Інституту та подолання труднощів, що існують у цьому процесі. Психолого-педагогічний аналіз цих труднощів дає підставу стверджувати, що вони конкретизують протиріччя навчально-виховного процесу (зовнішні, процесуальні протиріччя) з формування МПП курсантів до ПД, які були виявлені нами у попередньому теоретичному дослідженні [12]. Це: недостатня аксіологічна спрямованість навчально-виховного процесу; недостатнє методичне забезпечення процесу з формування високої МПП курсантів до ПД; відношення деяких керівників-вихователів до курсантів лише як до виконавців, невідповідність їх управлінських і виховних дій вимогам щодо створення належних умов для активізації внутрішніх джерел розвитку курсантів як майбутніх офіцерів (ОНС); недостатнє використання досвіду професійного становлення і особистого прикладу досвідчених педагогів і випускників ВНЗ. Розв'язання цих протиріч дозволило виявити умови, від яких залежить ефективність виховних дій за наведеними вище напрямками формування МПП курсантів до ПД. У сукупності вони складають методику формування МПП курсантів до ПД. Сутність цієї методики - поетапна трансформація педагогічних дій вихователів від одностороннього впливу на курсантів як об'єктів управління у напрямку створення педагогічних умов для активізації внутрішніх сил їх саморозвитку та діяльного самовдосконалення. Акцент у цій методиці робився на створенні наступних педагогічних умов:

1. Посиленні ціннісної - соціально-моральної і етико-професійної спрямованості навчально-виховного процесу.

2. Всебічному дидактичному і методичному забезпеченні процесу формування МПП курсантів до ПД.

3. Удосконаленні методики формування МПП курсантів до ПД в процесі навчання і виховання;

4. Забезпеченні високого морального прикладу педагогів;

5. Створенні особистісно-орієнтованого педагогічного середовища та удосконаленні методики індивідуально-виховної роботи;

6. *Активізації внутрішніх джерел саморозвитку курсантів і озброєнні їх досвідом самовиховання.*

7. *Організації діяльності курсантів таким чином, щоби вона перевернулася в дієвий чинник їх виховання, самовиховання і цілеспрямованого накопичення досвіду морально-вольової поведінки* (Див.. О.С.Щербій [12, с.198-230].

В процесі проведення формуючого експерименту *ціннісна і особистісна* орієнтація цієї роботи набула особливого значення, адже стало зрозумілим, *що рівень МПГ курсанта до ПД в вирішальній ступені визначається його ціннісним відношенням до професії та здатністю до самовиховання, а реалізація цих умов – від усвідомлення шляхів їх створення з боку самих педагогів.* З цією метою здійснювалась розробка необхідної навчально-методичної літератури, проводились заходи щодо активізації навчально-виховної роботи з формування у курсантів ціннісного відношення до професії та власної самореалізації. Під час навчальних занять, колективних виховних заходів і індивідуальної роботи, курсантам експериментальних груп надавалась постійна допомога у формуванні мети і завдань самовиховання, визначенні своїх найближчих і віддалених перспектив. Основна увага була зосереджена на тому, щоб найближчі перспективи самовиховання курсанти розглядали як етапи просування до більш віддаленої перспективи - формування свідомих, компетентних, соціально відповідальних та дисциплінованих громадян-офіцерів (ОНС) своєї країни. Ця робота проводилася поетапно і була спрямована на надання допомоги курсантам у розробці мети і завдань самовиховання. Передумовою виникнення у курсанта потреби в самовихованні є сформованість у нього такої важливої риси, як адекватність самооцінки. За Л.Є. Орбан-Лембрик, самооцінка є «узагальнена оцінкою особистості з боку інших, яка приймається нею як власна програма поведінки» [13, с 220]. Така оцінка може бути і позитивною, і негативною. Для курсанта важливо, щоби така оцінка робилась, по-перше, авторитетними для нього людьми, а по-друге, була об'єктивною. Що стосується його самооцінки, то вона може бути адекватною або неадекватною (завищеною або заниженою), але лише реалістичність

такої оцінки дозволяє курсанту усвідомити шляхи самовдосконалення та створює необхідні особистісні умови його становлення в якості офіцера (ОНС).

Виходячи з необхідності формування такої здатності, ми орієнтували педагогів врахувати те, що на розвиток самооцінки курсанта впливають такі важливі чинники як: 1) оцінка поведінки, діяльності і морально-психологічних якостей особистості оточенням, що об'єктивно стимулює його покращити свою поведінку; 2) наявність у курсанта потреби у порівнянні, зіставленні себе з іншими людьми. У сукупності ці чинники сприяють активізації внутрішніх джерел його самовдосконалення. В процесі проведення експерименту робота з створення цих умов була приведена у певну систему, результати якої сприяли більш швидкому зростанню здатності курсантів до адекватної самооцінки і самовиховання в експериментальних групах.

Проведені педагогічні заходи сприяли більш швидкому зростанню здатності курсантів до адекватної самооцінки в експериментальних групах. Це, в свою чергу, сприяло більш швидкій активізації у курсантів цих груп потреби в самовихованні. На завершальному етапі експерименту, згідно самооцінки курсантів, було виявлено, що в експериментальних групах 58% з них постійно займаються самовихованням, 31% займаються самовихованням переважно в основних видах діяльності, тоді, як в контрольних групах співвідношення між таким курсантами складає, відповідно, 48% і 27%.

На третьому етапі проведено аналіз і узагальнення отриманих даних, їх статистична оцінка, перевірка та розробка висновків і практичних рекомендацій.

Підсумкове узагальнення результатів експерименту показало, що за 2 роки в експериментальних підрозділах кількість курсантів, що відповідають високому рівню МПГ до майбутньої служби зросла з 23,2% до 29,2% тобто на 6,0%, а в контрольних залишалась незмінною - 23,2%. Але найбільш показовим є те, що при порівнянні показників низького рівня МПГ курсантів експериментальних і контрольних груп, він зменшився: в експериментальних з 26,8% до 11%, тобто на 15,8%, а в контрольних – з 26,8% до 22,0%, тобто на 4,8%. МПГ до ПД у курсантів, що характеризуються середнім рівнем зросла і в експериментальних, і в

Питання педагогіки

контрольних групах. Так, в експериментальних групах кількість курсантів, що характеризуються середнім рівнем зростає з 50% до 60%, тоді як в контрольних групах ці показники складають відповідно 52,0% і 54,8%. Таким чином, кількість курсантів, що характеризуються

середнім рівнем МПГ курсантів до ПД в експериментальних групах зростає на 10,0%, а в контрольних – на 4,8%. В цілому кількість курсантів, що характеризуються середнім і високим рівнем МПГ курсантів до ПД зростає в експериментальних групах на 16%, в контрольних - на 4,8% (Див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати проведення експерименту з формування морально-психологічної готовності курсантів до професійної діяльності.

Рівень МПГ (в балах)	МПГ під час експерименту	Кількість курсантів (у процентах)									
		Експериментальні групи					Контрольні групи				
		№1	№2	№5	№6	Середні	№3	№4	№7	№8	Середній
Високий: $\geq 4,4$	На початку	37,5	36	0	18,2	23,2	0	20	8,3	63,2	23,2
	Наприкінці	37,5	36	10,5	31,8	29,3	0	20	8,3	63,2	23,2
Середній: $\geq 4,4$ та $\geq 3,6$	На початку	50	56	21	68,2	50	71	68	33	31,6	50
	Наприкінці	62,2	64	47,4	63,6	60	86	72	38	31,6	54,8
Низький: $\leq 3,6$ бали	На початку	12,5	8	79	13,6	26,8	28	12	58,3	5,3	26,8
	Наприкінці	0	0	42,1	4,5	11	14	8	54,2	5,3	22

Якісна характеристика розподілу курсантів експериментальних груп у середині кожного рівня МПГ курсантів до ПД після завершення експерименту наведена у діаграмах. Темними лініями на діаграмах показана кількість курсантів експериментальних груп, світлими – контрольних. Вертикальна складова графіку вказує на кількість курсантів, горизонтальна – на отриманні бали (Див.рис. 1, 2,3)

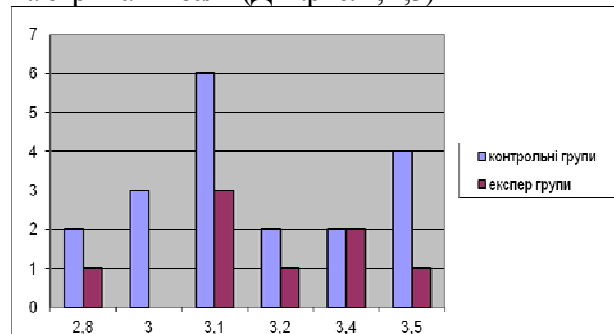


Рис.1. Розподіл курсантів в середині низького рівня морально-психологічної готовності до професійної діяльності.

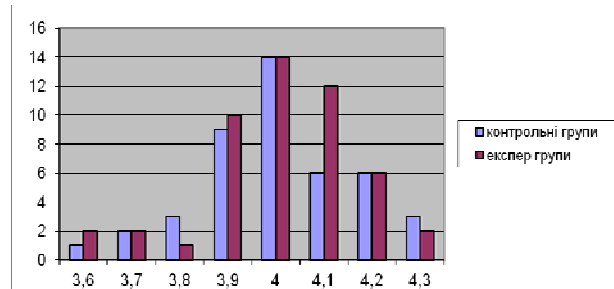


Рис.2. Розподіл курсантів в середині середнього рівня морально-психологічної готовності до ПД.

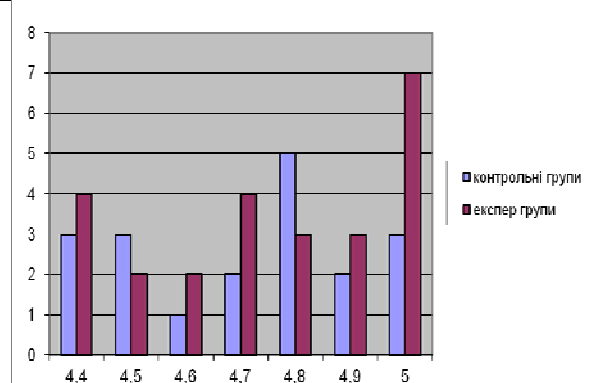


Рис.3. Розподіл курсантів в середині високого рівня морально-психологічної готовності до ПД.

Отримані на заключному етапі експерименту дані підтверджують: 1) що гіпотеза експериментального дослідження отримала емпіричне підтвердження, а запропонована система формування професійно-важливих морально-психологічних якостей курсантів є достатньо ефективною; 2) припущення щодо нелінійного характеру зв'язку між пізнавально-інтелектуальним та іншим компонентами готовності курсанта до ПД. Знання і інтелектуальні вміння посилюють професійно-ділову готовність курсанта до ПД і є необхідною передумовою формування МПГ, але при відповідності рівня знань курсанта освітнім нормам, вирішальне значення отримує розвиненість ціннісно-мотиваційного і характерологічного компонентів цієї готовності. В свою чергу, формування цих компонентів посилює вимоги до

соціального і морального змісту знань та інтелектуальних вмінь курсантів.

В ході проведеної аналітичної роботи виявлені деякі слабкі ланки процесу формування МПП курсантів до ПД. На цій основі визначені педагогічні умови, завдання і напрямки діяльності ВНЗ з удосконалення цього процесу, що передбачує: чітке визначення її мети, прогнозування, планування, організацію, визначення і застосування певної методики, контроль, аналіз, оцінку отриманих результатів і внесення поправок в цій процес; посилення етичної (ціннісної) спрямованості змісту навчальних дисциплін, які викладаються у ВНЗ; узгодженість і координація всіх організаційних дій вихователів (керівництва служб-замовників і ВНЗ, викладачів, вихователів курсової ланки та ін.) на основі глибокого усвідомлення ними мети, завдань і змісту професійного виховання і морально-психологічної підготовки курсантів; забезпечення активної участі всіх педагогів і керівників у формуванні у курсантів високої МПП курсантів, оволодіння вихователями необхідною методикою і забезпечення їх відповідною навчально-методичною літературою; покращення індивідуально-виховної роботи з курсантами шляхом посилення її ціннісно-мотиваційної спрямованості.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Результати формуючого експерименту підтвердили правильність висунутої гіпотези про те, що якість моральної, професійно-мотиваційної і психологічної підготовки курсантів можна суттєво підвищити лише впроваджуючи в навчально-виховний процес науково-обґрунтовану систему, яка спрямована на кінцевий результат цієї підготовки - формування високої МПП курсантів до ПД. Названа система має на практиці реалізувати виховні можливості системи соціально-моральної регуляції у суспільстві і професійній групі, цілі морального і професійного виховання та психологічної підготовки курсантів, розв'язати існуючі у цьому процесі протиріччя і ефективно використати існуючі у ВНЗ резерви на основі діяльнісного, особистісно-орієнтованого і ціннісного підходів як єдиного системного підходу у професійній освіті. Виявлено, що висока МПП курсантів до ПД є результатом формування всіх компонентів структури цієї

якості курсанта, але в процесі навчання *вирішальне значення отримує сформованість ціннісно-мотиваційної і характерологічної основи цієї готовності.*

2. Під час проведення експерименту, аналізу і узагальнення його результатів визначені основні шляхи удосконалення процесу формування МПП курсантів до ПД: посилення ціннісно-мотиваційної спрямованості навчально-виховного процесу і виховної роботи; формування у вихователів відношення до курсантів як до майбутніх офіцерів (ОНС), що мають виконувати важливі управлінські та виховні функції; оволодіння вихователями необхідною методикою і забезпечення їх відповідною навчально-методичною літературою, посилення виховної взаємодії зі службами-замовниками і, як кінцева мета, впровадження у ВНЗ системи формування МПП курсантів до ПД. Як перспектива подальших розвідок у цьому напрямку – продовження досліджень та створення ґрунтового навчально-методичного посібника з теорії та методики формування високої професійної готовності майбутніх офіцерів (ОНС).

3. Ефективній реалізації цих заходів мають сприяти цілеспрямовані організаційні заходи керівних органів більш високого рівня за такими напрямками:

- чітке визначення державних вимог до соціально-моральних знань і морально-психологічних якостей випускників тих ВНЗ («професійного портрету»), що здійснюють підготовку кадрів для державних служб, безпосередньо включених у систему забезпечення національної безпеки України; створення у цих ВНЗ кафедр з соціально-моральної (гуманітарної) і психологічної підготовки;

- удосконалення системи соціально-моральної регуляції та виховної роботи у Держспецзв'язку шляхом прийняття Кодексу честі, активізації пропаганди цінностей професії, розробки заходів, які мають покращити систему психологічного і професійного відбору та протидіяти професійній деформації співробітників, зокрема таких явищ, як «втрата уявлення про моральний зміст професії» та психологічне «вигорання»; втілення системи психолого-педагогічної підготовки і перепідготовки навчально-виховного складу ВНЗ на основі новітніх технологій у навчанні і вихованні, тощо.

Питання педагогіки

Література:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн, 1976.- 175 с;
2. Грязнов Ю.О. Теоретико – методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07., ТНПУ ім. В. Гнатюка.- Т.,2005; - 40 с.
3. Черепанов В.В. Экспертные оценки в педагогических исследованиях.- М.: Педагогика,1989. – 321 с.
4. Зас М. Статистическое оценивание.-М.,1974.-482 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. –Таллин: Валгус, 1980.- 336 с. Иванов В.П. Формирование личности офицера.-М.: Воениздат,1986.-с. 6-94.
6. Иванов В.П. Формирование личности офицера. - М.: Воениздат,1986. - с. 6-94.
7. Съедин С.И., Григорьев А.Н. Применение некоторых количественных методов в конкретных психолого-педагогических исследованиях. - К.: КВВМПУ,1990. -72 с.
8. Ягулов В.В. Методологические основы военно-педагогических исследований; - К.: КВИУЗ, 1994. - 68с
9. Гречко С.М. Системний підхід до виховання дисциплінованості у курсантів ВВНЗ: Автореф канд. ... пед. наук. 20.02.02, Хмельницький,1998, - 20 с.
- 10.Гамула І.А. Формування відповідальності в курсантів військових інститутів: Дис. ...канд.пед.наук, 13.00.04.-К.2002.-209 с.
- 11.Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: Автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Хмельницький, 2003, -18с.
- 12.Щербій О.С. Педагогічні умови формування морально-психологічної готовності курсантів спеціалізованих ВНЗ до ПД: моногр./ О.С. Щербій. -К: Тов. «Три К», 2011.-254 с.
- 13.Л.С. Орбан-Лембрик. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1.: Соціальна психологія особистості і спілкування.-Чернівці: Книги –XXI ст., 2010.- 464с.

Shcherbij O. S., getter

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF FORMATION MORAL AND PSYCHOLOGICAL READINESS OF CADETS UNIVERSITIES DERZHSPETSZV'YAZKU TO PRACTICING

The article examines the effectiveness the method of estimating the moral and psychological readiness of cadets to professionally activity and methods for formation of moral and psychological readiness they to professional activity and made a generalization of the results. On the basis of system, personal orientation, valuable-activity approaches, research and study the method of estimating the moral and psychological readiness to professionally activity are developed the technigues to perfection of forming the intelektual, valuable-motivational, characterologic components of morall-psychological readiness of cadets to professional activity: suport the moral education, self-assessment, self-improvement, self-education; construct the honor code; propagate the profession values; contrariety the professional deformation, moral degradation, psychological burning out .

Keywords: pedagogical system, pedagogical conditions, tools, technology, technique, experiment, experimental and control groups, self-assessment; educational potential, individual work.

Бабелюк О. В., старший помічник начальника навчального відділення факультету військової підготовки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський)

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЩО ПРОХОДЯТЬ ВІЙСЬКОВУ СЛУЖБУ ЗА КОНТРАКТОМ

У статті викладено теоретичне обґрунтування психологічних особливостей професійного самовизначення військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом. Теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми представлений моделлю, яка містить систематизовані уявлення про сутність, психологічні особливості, умови, а також критерії, що дозволяють найбільш повно охарактеризувати досліджуваний феномен. Відзначається, що в структурному відношенні професійне самовизначення військовослужбовців за контрактом містить рефлексивний, операційний та мотиваційний компоненти, які виражають їх акцентуйовану спрямованість на реалізацію основних функцій самовизначення.

Ключові слова: професійне самовизначення, психологічні особливості, проблемна ситуація.

В статье изложено теоретическое обоснование психологических особенностей профессионального самоопределения военнослужащих, проходящих воинскую службу по контракту. Теоретический анализ научных подходов к проблеме представлен моделью, которая содержит систематизированные представления о сущности, психологических особенностях, условиях, а также критериях, позволяющих наиболее полно охарактеризовать исследуемый феномен. Отмечается, что в структурном отношении профессиональное самоопределение военнослужащих по контракту содержит рефлексивный, операциональный и мотивационный компоненты, выражающие их акцентированную направленность на реализацию основных функций самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологические особенности, проблемная ситуация.

Вступ. Теоретико-методологічну основу дослідження склали основні положення системно-діяльнісного підходу, що припускають розгляд структурного, функціонального і генетичного аспектів досліджуваної проблеми - психологічних особливостей професійного самовизначення військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом, у їхньому взаємозв'язку. Основними принципами, на яких базується теоретична концепція, є: принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип активності особистості і суб'єкта діяльності (С.Рубінштейн, Л.Виготський, О.Леонтьєв), системності (Б.Ломов), принцип єдності свідомості і діяльності (С.Рубінштейн), принцип єдності внутрішнього і зовнішнього плану діяльності (О.Леонтьєв, П.Гальперин).

Аналіз останніх публікацій. Для реалізації цілей дослідження найбільш значущими є теоретичні положення про розвиток людини як суб'єкта діяльності (А.Маркова, Д.Завалішина, Е.Зеєр, Є.Клімов, Т.Кудрявцев, Л.Мітіна, Ю.Поварьонков, О.Романова, Д.Сьюпер, В.Шадриков та ін.), у тому числі різних аспектів професіоналізації військовослужбовців організацією психологічного забезпечення їхньої професійної діяльності (О.Сафін та ін.); про соціальну ситуацію як системній одиниці аналізу життєвої активності, діяльності та інтегруючої ролі суб'єкта у ній (Л.Виготський, Л.Анциферова, Ю.Поварьонков, Б.Шведін та

ін.); про взаємозумовленість внутрішніх і зовнішніх компонентів цільового психологічного ресурсу у детермінації і забезпеченні індивідуально-професійного розвитку людини (С.Максименко); про природу і роль рефлексивних процесів у життєдіяльності людини, самовизначенні у складних ситуаціях, формуванні і розвитку професійної Я-концепції та ідентичності (О.Анісімов, Ф.Василюк, О.Кузьміна, І.Семенов, В.Слободчиков, В.Степанов, Г.Щедровицький, А.Фурман та ін.), про взаємну обумовленість процесів самовизначення і самоактуалізації особистості у межах обраної професії (Л.Шнайдер).

Мета статті - теоретичне обґрунтування психологічних особливостей професійного самовизначення військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми професійного самовизначення дозволяє обґрунтувати модель, що лежить в основі розуміння психологічного змісту і структури професійного самовизначення військовослужбовців, що проходять службу за контрактом на посадах рядового і сержантського складу. Ця модель містить систематизовані уявлення щодо сутності, психологічних особливостей, умов, а також критеріїв, що дозволяють найбільш повно охарактеризувати досліджуваний феномен -

психологічні особливості професійного самовизначення зазначеної категорії військовослужбовців.

Під психологічними особливостями професійного самовизначення слід розуміти такі суттєві аспекти цього процесу, які відрізняють його від інших психологічних явищ, а стосовно до військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом, - специфіку протікання цього процесу у них. У цьому зв'язку до основних суттєвих аспектів процесу самовизначення військовослужбовців віднесемо його зміст, динаміку, а також умови, які супроводжують і впливають на самовизначення, створюючи його психологічну специфіку, що відрізняє від самовизначення інших категорій військовослужбовців (у першу чергу військовослужбовців строкової служби, а також курсантів та офіцерів).

Слід зазначити, що на цей час відсутній єдиний (достатньо універсальний) теоретико-методичний підхід, що дозволяє здійснити усебічну оцінку характеру та ефективності професійного самовизначення. Складність такої оцінки пов'язана з достатньо широким розумінням цього феномена, спостережуваним у низці наукових підходів змішанням предметної сфери професійного самовизначення з іншими поняттями («професійна самореалізація», «професійний розвиток» та ін.), відсутністю у цьому зв'язку єдиних критеріїв у розумінні його ефективності. У цьому зв'язку, спираючись на висновки теоретичного аналізу наукових підходів у психології, необхідно визначити значення і відмінність зазначених понять одне від одного.

Професійне самовизначення військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом, розглядається нами як механізм узгодження вимог та умов професійної діяльності, своїх можливостей та інтересів з врахуванням професійної перспективи, формування на цій основі осмисленої суб'єктної позиції, що характеризує готовність військовослужбовця до реалізації певної професійної стратегії. Професійне самовизначення є невід'ємною стороною, важливим аспектом більш загального процесу - професіоналізації особистості, виступаючи в його структурі як елемент професійних виборів (професії, варіанта професійної кар'єри, професійної поведінки і т.п.), які самодетермінуються та усвідомлюються самим суб'єктом. Відповідно професіоналізація - це одна з форм соціалізації особистості, частина життєвого шляху і

специфічна форма активності суб'єкта, що спирається на загальний психічний розвиток людини, що має власні етапи і стадії, що співвідносять із рівнем розвитку людини як суб'єкта праці.

Детермінуюча роль професіоналізації стосовно самовизначення полягає у «створенні» основної суперечності у системі «професія - людина», що полягає в існуванні розбіжностей між вимогами професії до людини і вимогами й очікуваннями самого суб'єкта від професії, з одного боку, та обмеженою можливістю їхнього задоволення на конкретному етапі розвитку цієї професії, з іншого. Роль самовизначення полягає у постійному «моніторингу», усвідомленні характеру цього протиріччя на кожному з етапів професійного розвитку, виборі шляхів його подолання.

Самовизначення, включене до загального процесу професіоналізації, визначається особливостями конкретного етапу і завданнями, які постають як наслідок наявних протиріч, що з'являються у системі «професія - людина» і необхідності їхнього вирішення. Породжувані сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, проблемні ситуації багато у чому визначають детермінаційний і змістовний боки самовизначення. Успішність вирішення проблемних ситуацій залежить від наявного рівня розвитку професійно-психологічного ресурсу військовослужбовця і ресурсу зовнішнього середовища.

Загальний взаємозв'язок позначених аспектів, що становлять феноменологічне поле професійного самовизначення, лежить в основі теоретичної моделі цього процесу. Методологічну можливість комплексного врахування різноманітних аспектів процесу професійного самовизначення надає введення як концептуального засобу поняття соціальної ситуації розвитку, що забезпечує виявлення соціокультурного контексту генези найбільш важливих для самовизначення якостей людини у сполученні із внутрішніми рушійними силами такого розвитку. Це поняття (стосовно до психічного розвитку дитини) уперше було запропоновано Л.Виготським [1] для позначення сукупності умов, якими детермінуються і супроводжуються психічні зміни на кожному віковому етапі.

Особливості професійного розвитку на різних його етапах покликані відобразити поняття «соціальна ситуація професійного розвитку» [2], що служить основою членування процесу професіоналізації на окремі стадії та етапи.

Питання психології

При цьому, своєрідність кожного етапу визначається:

комплексом діючих об'єктивних і суб'єктивних умов і чинників і, породжуваних ними суперечностей (суперечності особистості із предметною і соціальною дійсністю; суперечності, що виникають у сфері відносин людини з іншими людьми; внутрішні рефлексивні суперечності);

провідним завданням, яке покликаний вирішити цей етап;

переважним типом активності суб'єкта діяльності і механізмами взаємного зближення особистості і професії;

характером професійно-психологічних новоутворень.

Під умовами прийнято вважати таке відношення предмета до навколишніх його явищ, без яких він існувати не може. У психології прийнято розрізняти об'єктивні і суб'єктивні умови, що мають імовірнісний характер впливу на конкретне психічне явище, опосередковане активністю особистості та інших людей, і чинники як рушійні сили і причини яких-небудь психічних змін. Умови суб'єктивно представлені людині як чинники, що сприяють або перешкоджають задоволенню її потреб і досягненню мети. Важливим механізмом (і водночас чинником) вирішення зазначених суперечностей, що виникають у межах соціальної ситуації професійного розвитку, є процес самовизначення.

Таким чином, одиницею аналізу професійного простору, у якому розгортається процес самовизначення, що поєднує структурно-функціональні і динамічні аспекти взаємозв'язку діючого суб'єкта, розв'язуваних ним завдань різного рівня та умов, може бути визнана професійно обумовлена проблемна ситуація. У структурному відношенні ситуація поєднує діючих осіб, здійснювану ними діяльність (ширше - активність), фізичні, тимчасові, соціальні і психологічні параметри, що створюють об'єктивний змістовний контекст, а також сприйняття, інтерпретацію людьми цих параметрів.

Активність і регулятивна функція з боку суб'єкта проявляється у тому, що він виділяє конкретну ситуацію з життєвого тла, формує про неї власне уявлення, визначає логіку та особистісну значущість взаємозв'язку елементів ситуації. Інтегративна функція суб'єкта самовизначення у конкретній проблемній ситуації проявляється у вигляді узгодження внутрішніх і зовнішніх умов, пошуку і знаходженні оптимального способу поведінки, дій у світлі вирішення поставлених

перед суб'єктом завдань. Саме суб'єкт є визначальним чинником цілісності ситуації.

Професійна позиція військовослужбовця-контрактника розглядається нами як цілісне (інтегральне) психічне утворення, що містить ставлення військовослужбовця до професійної діяльності і до себе як до суб'єкта цієї діяльності, систему оцінок професійних перспектив, спосіб прийняття і реалізації військовослужбовцем власної професійно-діяльнісної концепції. Зовнішній прояв суб'єктної позиції знаходить висвітлення у реалізованій діяльності і поведінці військовослужбовця.

Стосовно до соціального контексту, що обумовлює проблемність «буття» військовослужбовців, доцільно виділити такі види проблемних ситуацій, які ініціюють процес професійного самовизначення:

проблеми, що виникають у самій діяльності (у технічному або смисловому її аспектах);

проблеми, що виникають у системі взаємодії з командирами і товаришами по службі;

проблеми, що виникають у зв'язку з незадоволенням індивідних потреб, непрофесійних мотивів.

При цьому найважливішими «глобальними» чинниками, що впливають на професійне самовизначення військовослужбовця, є зміст освоєваної професійної діяльності, професійне середовище у цілому (у єдності предметно-фізичного і соціального аспектів), а у більш широкому контексті - соціально-економічна ситуація у країні, регіоні, стан і перспективи розвитку Збройних сил України. У своїй сукупності усі ці чинники створюють специфічне (таке, що енергізує процес професійного самовизначення) інформаційно-смислове поле, у якому повинен зорієнтуватися військовослужбовець (кандидат на військову службу), вирішуючи різного масштабу професійно обумовлені проблеми і завдання.

Особливу роль, як відзначається у низці психологічних досліджень, грає соціальна підсистема професійного середовища, яка продукує і репрезентує професійні норми в особі конкретних суб'єктів [3 та ін.]. Якщо макросередовище охоплює суспільно-економічну систему у цілому і впливає на суспільні, матеріальні і духовні умови існування і діяльності військової людини, то соціальне військове мікросередовище (товариші по службі, мікрогрупи) впливають на військовослужбовця безпосередньо. У

дослідженні А.Поплавської показано, що соціальне середовище впливає на самовизначення і розвиток Я-образу військовослужбовця за допомогою таких механізмів регулювання його соціальної поведінки: відбір, приписи, контроль та ідентифікація [4].

Розглядаючи професійне самовизначення як процес, необхідно виділити його змістовно-динамічні характеристики, що визначають інваріантну структуру його мікродинаміки. На нашу думку, основними етапними «подіями» цього процесу є: усвідомлення військовослужбовцем проблемної ситуації і необхідності пошуку рішення (здійснення усвідомленого вибору); формування мотиваційної та орієнтовної основ самовизначення (інформаційно-сміслового поля самовизначення); вироблення критеріїв порівняння альтернатив; уявне моделювання і прогнозування можливих фіналів при тих або інших варіантах вибору (дій); вибір конкретної альтернативи, формування у цьому зв'язку більш-менш структурованого плану реалізації ухваленого рішення; практична реалізація обумовлених самовизначенням цілей та їхня корекція.

Слід зазначити, що в основі формування орієнтовної основи професійного самовизначення військовослужбовця за контрактом лежать механізми соціальної категоризації та ідентифікації, що передбачають: формування системи критеріїв, що визначають образ військової професії і відношення до неї з погляду її цінності і доступності для освоєння; побудова узагальненого образу військового фахівця; усвідомлення військовослужбовцем своєї спільності з іншими її представниками, ототожнення себе з ними на основі особистісно значущих критеріїв та ознак.

Самовизначення, поряд зі своїми результатами (безпосередніми і відстроченими у часі), тобто реальними змінами у мотивації, професійній свідомості фахівця, здійснюваній ним діяльності (змістовний аспект), характеризується також і якістю його протікання як процесу (процесуальний аспект). Це припускає врахування при його оцінці, зокрема, таких параметрів, як самостійність та економічність (тобто «психофізіологічна ціна» за зроблений вибір, час, витрачений на це).

Беручи до уваги те, що професійне самовизначення являє собою пролонгований процес, який актуалізується у проблемних ситуаціях професійної діяльності, вважаємо, що вибір конкретних прийомів і показників його оцінки суттєво залежить від характеру

цих ситуацій. Проблемна ситуація не тільки «запускає» діяльність по самовизначенню, але й визначає його масштаб, а також ціннісні та операційні орієнтири подальшої активності суб'єкта, що самовизначився. Крім того, оцінка ефективності самовизначення неодмінно повинна співвідноситися з виконуваними ним функціями, виявляючи тим самим успішність їхньої реалізації.

В процесі теоретичного аналізу проблеми професійного самовизначення виявлені його основні функції, що співвідносяться зі змістом завдань професіоналізації, специфікою військової служби і професійної діяльності військовослужбовців і визначають структурно-функціональний склад професійного самовизначення. Таким чином, у структурному відношенні професійне самовизначення військовослужбовців за контрактом містить рефлексивний, операційний і мотиваційний компоненти, спрямовані на реалізацію основних функцій самовизначення:

усвідомлення проблемної ситуації, вибір підстав для порівняння альтернатив, інтеграція і структурування уявлень про професію і професійне

майбутнє, побудова професійного Я-образу, виявлення та оцінка адекватності власного професійно-психологічного ресурсу нормативним вимогам (рефлексивний компонент);

активізація діяльності з самовизначення, актуалізація цінностей і мотивів, що визначають професійний вибір, узгодження індивідуальної системи цінностей, пріоритети життєвого шляху і значення обраної професії; спонукання до вибору професійної перспективи і реалізації стратегії її досягнення за рахунок актуалізації професійно-особистісного ресурсу; оптимізація емоційного модулю переживань і стабілізація мотиваційної сфери особистості (мотиваційний компонент);

вибір і визначення конкретних цілей, способів, засобів та умов досягнення професійних перспектив, реалізації обраної професійної стратегії (операційний компонент).

Орієнтуючись на виділені функції професійного самовизначення, логічно припустити, що як внутрішні умови, що визначають можливість та якість їхньої реалізації, будуть виступати такі індивідуально-психологічні особливості особистості військовослужбовця: рефлексивність, прогностичність, виразність професійної мотивації, соціально-перцептивні

здібності (соціальний інтелект), проникливість, інтернальність, відповідальність та ін.

Таким чином, при оцінці самовизначення необхідно також враховувати не лише обираємі фахівцем «стратегічні» орієнтири, але й відношення до них, а також конкретні (плановані і застосовувані) способи їхнього досягнення. У цьому зв'язку оцінку самовизначення доцільно робити:

на рівні знання (оцінюється повнота, адекватність, диференційованість знання суб'єкта про себе, професію, своє місце у професійному співтоваристві, обставини і чинники чиненого вибору і реалізації ухваленого рішення);

на рівні мотивів і відносин (оцінці підлягають переважаючі мотивуючі чинники, що обумовили вибір у проблемній ситуації; емоційно-оцінні реакції і стани, що проявляються і переживаються суб'єктом із приводу майбутнього і зробленого вибору, його наслідків, а також стосовно різних підсистем професійного середовища, до самого себе);

на рівні дії (оцінюються прояви внутрішньої (психічної) і зовнішньої активності людини, пов'язані з підготовкою вибору і реалізацією прийнятого у проблемній ситуації рішення).

Інтегральним результативним вираженням професійного самовизначення є вироблення і прийняття військовослужбовцем певної позиції (суб'єктної позиції). Суб'єктна позиція військовослужбовця, що самовизначився, виражаючи логіко-смыслову упорядкованість і спрямованість його майбутньої професійно обумовленої активності, характеризує готовність до реалізації тієї або іншої стратегії реалізації бажаної професійної і життєвої перспективи. В основі виділення типів професійних стратегій пропонується вважати їхню спрямованість (розвиток, адаптація, стагнація, відхід із професії), обумовлену рівнем прийняття діяльності і творчого відношення до неї; авторство (самостійність, відповідальність, усвідомленість) прийнятих рішень; передбачувані умови і засоби реалізації перетворень у собі, діяльності, інших суб'єктах (суб'єктно- або об'єктно-орієнтоване).

У функціональному аспекті суб'єктна позиція представляє психічне утворення, що передуює реалізації обраної стратегії (реальній поведінці і діяльності), але визначає її принципи ціннісні і змістовно-технологічні характеристики. Вона є результатом актуалізації професійної Я-концепції стосовно до конкретної проблемної ситуації. Таким

чином, професійна Я-концепція виступає з одного боку, чинником, що визначає характер професійно обумовлених виборів у процесі професійного самовизначення, з іншого боку - результатом професійного самовизначення, оскільки елементи професійної Я-концепції (Я-образ і самовідношення, образ професії, діяльності, професійної перспективи) є найбільш «чутливим» об'єктом опосередкованої, у більшій або меншій мірі усвідомлюваної корекції і розвитку.

Інструментальне розгортання суб'єктна позиція одержує у вигляді особистої професійної перспективи, що визначає основні змістовно-технологічні параметри реалізації обумовлених самовизначенням цілей. Особиста професійна перспектива, відображаючи індивідуальне бачення військовослужбовцем більш-менш віддаленого професійного майбутнього, виконує для нього орієнтаційну і регулюючу функції. Представляючи певною мірою формалізовану модель професійного самовизначення, особиста професійна перспектива відображає його суттєві характеристики, дозволяючи на кожному з виділених рівнів (рівні мотивів і відносин, знання, дії) оцінити його за такими параметрами:

стійкості - здатності не піддаватися корекції через вплив зовнішніх фруструючих чинників;

усвідомленості і самостійності - ступеня ясності уявлення усього різноманіття чинників, що визначають внутрішньо детермінований вибір з можливих альтернатив;

реалістичності - адекватності ухваленого рішення можливостям суб'єкта праці по досягненню обраних орієнтирів;

погодженості - відсутності диспропорцій, розбіжностей між окремими компонентами і рівнями, на якому відбувається самовизначення (наприклад, між цілями і засобами їхнього досягнення, між реальним рівнем власного професіоналізму і неадекватним відношенням до себе);

позитивності - емоційному модусу і насиченості подань, переживань, викликаних проектуванням того або іншого рішення (передбачуваного або прийнятого) у тимчасовій перспективі на прогнозований результат з погляду відповідності потребам та устремлінням особистості та очікуванням професійного оточення.

дієвості - напрямку і масштабу змін в особистості професіонала, професійному співтоваристві, діяльності, обумовлені фактом

Питання психології

реалізації прийнятого в процесі самовизначення рішення.

Висновки. Таким чином, викладені положення виступають як теоретико-методична модель, що лежить в основі розуміння психологічної сутності та особливостей професійного самовизначення військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом на посадах солдатів і сержантів. Сутність професійного самовизначення полягає у виявленні і утвердженні військовослужбовцем своєї професійної позиції у ситуації загострення протиріччя між його потребами (мотивами), професійними здібностями і вимогами професійної діяльності. Одиницею аналізу професійного простору, у якому розгортається процес самовизначення, що поєднує структурно-функціональні і динамічні аспекти взаємозв'язку діючого суб'єкта, розв'язуваних ним завдань різного рівня та умов, може бути визнана професійно обумовлена проблемна ситуація. У структурному відношенні

професійне самовизначення військовослужбовців за контрактом містить рефлексивний, операційний і мотиваційний компоненти, що виражають їхню акцентну спрямованість на реалізацію основних функцій самовизначення.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень з зазначеної проблематики можуть стати: дослідження психологічних умов вдосконалення виховної роботи з військовослужбовцями, що проходять військову службу за контрактом з розвитку у них професійної спрямованості; дослідження впливу регіональних і національно-етнічних чинників на професійне самовизначення на військову службу за контрактом цивільної молоді; обґрунтування психологічних умов вдосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців, що проходять військову службу за контрактом на посадах солдатів і сержантів.

Література:

1. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский / Собр. Соч.: В 6-ти т. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
2. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности (основы психологической концепции профессионализации): Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю.П. Поваренков. - Курск: КГПИ, 1991. - 132 с.
3. Осьодло, В.І. Психологія професійного становлення офіцера: [монографія] / В.І. Осьодло. – К: ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
4. Поплавська, А.П. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців: автореф. дис. канд. психол. наук / Поплавська Анжеліка Петрівна. - Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Наук. світ, 2006. – 19 с.

Babeluk O. V., the senior assistant of head of the educational Department

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE MILITARY MEN, PASSING MILITARY SERVICE UNDER THE CONTRACT

Is described in the article the theoretical justification of psychological peculiarities of professional self-determination of the military men, passing military service under the contract. Theoretical analysis of scientific approaches to the problem of the presented model, which contains a systematic presentation of the essence, psychological characteristics, conditions, a well as the criteria, allowing to more fully characterize the analyzed phenomenon. It is noted that in the structure of professional self-determination of servicemen on contract contains a reflexive, операциональний and motivational components, expressing their reinforce focus on the realization of basic functions of self-determination.

Keywords: professional self-determination, the psychological features a problem situation

*Васильєв С. П., кандидат психологічних наук, начальник кафедри військової педагогіки та психології ВІКНУ імені Тараса Шевченка (м. Київ)
Анорущенко А. О., курсант ВІКНУ імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЇХ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Обговорюється проблема вивчення динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів в контексті розвитку їх психічної саморегуляції. Розглядаються ціннісно-смыслові орієнтації як перспективний напрямок розвитку мультирегуляторного підходу. Пропонується методика вивчення смыслових пріоритетів.

Ключові слова: ціннісно-смыслові орієнтації, курсант, смысловий пріоритет.

Обсуждается проблема изучения динамики ценностно-смысловых ориентаций курсантов в контексте развития их психической саморегуляции. Рассматриваются ценностно-смысловые ориентации как перспективное направление развития мультирегуляторного подхода. Предлагается методика изучения смысловых пріоритетов.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, курсант, смысловой пріоритет.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема вивчення динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів в контексті розвитку їх психічної саморегуляції є актуальною у безперервному процесі пошуку шляхів підтримки їх особистісного зростання в процесі навчання у ВВНЗ. Положення теорії психічної саморегуляції людини розвивалися в межах різних методологічних підходів: системного та функціонального (П. Анохін, О. Конопкін, В. Мерлін, В. Русалов та ін.), мотиваційного та регуляційного (Г. Айзенк, Л. Виготський, К. Левін, В. Франкл та ін.), соціально-когнітивного та диспозиційного (Д. Аткинсон, А. Бандура, Д. Макклеланд, Дж. Роттер, Д. Узнадзе, Г. Хекхаузен та ін.). У військовій психології проблема психічної саморегуляції розглядалась у напрямку забезпечення емоційно-вольової стійкості військовослужбовців (В. Бодров, О. Караяні, В. Лефтеров, О. Маклаков, О. Тімченко та ін.). Визнаючи досягнення різних наукових підходів щодо з'ясування механізмів регуляції поведінки людини, необхідно констатувати певну їх обмеженість щодо опису варіативності проявів поведінки особистості, її саморегуляції.

Аналіз рівнів та структурно-функціональних моделей психічної саморегуляції різних психологічних шкіл свідчить про їх самодостатність, яка не завадила широкому впровадженню в психологічних дослідженнях таких феноменів регуляторних процесів як самоконтроль, диспозиція, локус контролю, інтроверсія, каузальна атрибуція, термінальні та інструментальні цінності, ціннісні орієнтації, соціальні норми тощо. Ціннісно-смыслові орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального й духовного світу, посідають істотне місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки. Разом із тим у психологічній літературі поки що немає

достатніх даних про змістовні та структурно-динамічні характеристики системи ціннісних орієнтацій курсантів ВВНЗ різних спеціальностей; про взаємозв'язок ціннісних і смыслових орієнтацій з іншими особистісними якостями. Це ускладнює отримання цілісного уявлення про особистість і духовний потенціал майбутніх офіцерів. У психологічній літературі недостатньо даних про характер та особливості впливу навчально-виховного процесу на формування ціннісних та смыслових орієнтацій, особистісне зростання курсантів, формування професійно-значущої ієрархії ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психічна саморегуляція як система регуляції активності людини розглядалась дослідниками різних психологічних шкіл (Г. Айзенк, П. Анохін, А. Бандура, Н. Бернштейн, М. Магомед-Емінов, В. Мерлін, Г. Нікіфоров, А. Реан, Дж. Роттер, В. Русалов, В. Франкл, Д. Узнадзе, Г. Хекхаузен та ін.). Методологічні підходи щодо визначення рівнів психічної саморегуляції розвивалися в напрямку розробки якісних показників, починаючи з ідеї І. Сеченова про зворотній зв'язок через «темне м'язове відчуття», пропріорецепцію м'язів як механізм саморегуляції поведінки та предметних дій: нейродинамічний, психодинамічний та особистісний (В. Мерлін, В. Русалов); внутрішній та зовнішній (А. Бандура, Дж. Роттер); диспозиції рівнів розвитку особистості (Д. Узнадзе, Д. Ядов); орієнтація на стан та дію (Ю. Куль, Г. Хекхаузен); потребнісний, ціннісний та смысловий (Д. Леонтьєв, В. Франкл). Для структурно-функціональних моделей психічної саморегуляції головним психологічним механізмом саморегуляції було визначено самоконтроль людини та його взаємозв'язок з еталонами соціальної поведінки (П. Анохін, О. Конопкін, Г. Нікіфоров, В. Моросанова).

Мета статті - ознайомити з результатами емпіричного дослідження динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів ВВНЗ в контексті розвитку їх психічної саморегуляції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел (Ю.Куль, Д.Леонт'єв, Дж.Роттер, В.Іванников, Г.Хекхаузен та ін.) дозволив виявити найбільш вагомні складові регуляторного процесу, а саме мотиваційну, диспозиційну та атрибутивну. Ці складові репрезентують мотиваційний та регуляційний підходи до вивчення проблеми саморегуляції в психологічній науці та складають основу мультитрегуляторного підходу.

Важливим напрямком розвитку мультитрегуляторного підходу є психологічний аналіз наявних цінностей та смислів молоді людини з метою визначення особистісного потенціалу в контексті розвитку психічної саморегуляції курсантів. За свідченням Д.Леонт'єва, особистісні цінності є стійким мотиваційним утворенням, їх мотиваційний вплив не обмежується конкретною діяльністю, ситуацією, вони впливають на життєдіяльність у цілому та мають високу ступінь стабільності [3, с.225]. На наш погляд, відомі стандартизовані підходи Д.Леонт'єва і М.Рокича до визначення ціннісно-смыслових орієнтацій певною мірою обмежують аналіз їх потенціалу, тому є необхідність їх доповнення проєктивними методиками, що надають можливість вільного формулювання смислів. Аналіз вільно сформульованих смислів дозволить розширити арсенал психологічного інструментарію для вивчення психологічних особливостей динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів ВВНЗ.

З метою психологічного вивчення динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів в процесі навчання ВВНЗ було використано порівняльний метод. Було створено два емпіричних комплекси:

курсантів 1-го та 3-го курсів спеціальності "Психологія" – для порівняння ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів з метою виявлення їх динаміки в процесі навчання;

курсантів 3-го курсу спеціальностей "Психологія" та "Фінанси" – для визначення відмінностей у ціннісно-смыслових орієнтаціях курсантів, що пов'язані з різними умовами навчання.

Крім того, було проаналізовано гендерні відмінності ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів 1-го та 3-го курсів спеціальності "Психологія".

З метою реалізації завдань дослідження був використаний комплекс таких методів: теоретичні (оглядово-аналітичне дослідження психологічної літератури) – для з'ясування ступеню вивчення проблем психічної саморегуляції та ціннісно-смыслових орієнтацій

в психологічних дослідженнях; емпіричні: тестування опитувальник "Тест смысловиттєвих орієнтацій" ("Ціль у житті" (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо та Л. Махоліка) в адаптації Д. Леонт'єва), опитувальник "Ціннісні орієнтації М. Рокича, проєктивна анкета – для вивчення ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів; методи статистичної обробки експериментальних даних: кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, однофакторний дисперсійний аналіз за t-критерієм Ст'юдента – для статистичної обробки результатів емпіричного дослідження, виявлення кореляційних зв'язків між змінними, виявлення індивідуально-психологічних відмінностей.

Загальна вибірка складала 70 осіб, які були курсантами Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка віком 17-20 років, з них 65% склали курсанти-чоловіки і 35% - курсанти-жінки.

Під час проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів ВВНЗ було здійснено поєднання методологічних підходів В. Франкла і Д. Леонт'єва. Застосування принципів логотерапії і проєктивної рефлексії минулого, сьогодення і майбутнього мало за мету визначити смислові пріоритети курсантів, які певним чином можна буде використати у вивченні психологічних особливостей динаміки їх ціннісно-смыслових орієнтацій в процесі навчання. Для проведення психологічного вивчення ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів було розроблено проєктивну анкету, що передбачала вільні відповіді на запитання:

1. Десять подій, які зроблять моє життя значущим, прожитим не даремно.

2. Мрії мого життя.

3. Цілі мого життя (конкретно, плани).

4. Хто я? (Я – це...)

5. Без чого я – не я?

6. Мої хобі.

7. Як я можу реалізувати свої хобі у військовій службі?

8. Остання книга, яку я прочитав («для себе», не за програмою)?

9. Як я люблю проводити свій вільний час?

10. Хто і що сприяє моїй самореалізації і що мені заважає на шляху до цілі?

11. Ким я себе бачу через 20 років?

12. 3 найбільш приємних і 3 найбільш неприємних моменти, пов'язаних із військовою службою?

13. Що я роблю для реалізації моїх планів вже зараз?

14. Професійні плани на найближчі кілька років?

Контент-аналіз відповідей на анкету дозволив окреслити смислові пріоритети

курсантів, які, на наш погляд, можуть певним чином характеризувати психологічні особливості динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів в процесі подальшого навчання.

Аналіз відповідей на анкету дозволив окреслити смислові пріоритети курсантів, які, на наш погляд, можуть певним чином характеризувати психологічні особливості динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів в процесі подальшого навчання. Так найбільш вагомими пріоритетами були визначені “освіта”, “сім’я, діти”, “улюблена робота”, “військова служба”, “друзі”. Недостатньо вагомими – “професіоналізм”, “кохання”, “життєвий досвід”, “наукова та навчальна діяльність”.

Аналіз кореляційних зв’язків між показниками дозволив конкретизувати визначені смислові пріоритети рейтинговою оцінкою наявних особистісних цінностей респондентів. Так, наявність прямого зв’язку показників “визнання суспільством” і “цікава праця” ($r=0,275$; $p<0,05$), а також зворотнього зв’язку між “визнання суспільством” і “пізнання нового” ($r=-0,258$, $p<0,05$), може свідчити про пріоритет служіння державі, суспільству, що може поєднати у свідомості курсанта пріоритети “улюблена робота” та “військова служба”. Інший результат свідчить про стереотипність оцінки майбутньої професійної діяльності на користь держави і суспільства, що підтверджує недостатність вагомості пріоритету “професіоналізм”. На жаль, чинник патерналізму, невисокий рівень престижу військової служби є непрямими чинниками формування подібних стереотипів у молоді, що впливають на смисли подальшого життя.

Суперечливий результат щодо визначення смислових пріоритетів “сім’я, діти” і “кохання” був виявлений в аналізі цінностей курсантів. Так спостерігається зворотній зв’язок показників “любов” і “життєва мудрість” ($r=-0,295$, $p<0,05$), “щасливе сімейне життя” з показниками “активне життя” ($r=-0,282$, $p<0,05$), “життєва мудрість” ($r=-0,347$, $p<0,01$). Але і прямий зв’язок “щасливе сімейне життя” із показником “любов” ($r=0,347$, $p<0,01$). Деяко суперечливі результати, на наш погляд, можуть свідчити про недостатній життєвий досвід курсантів, що пояснюється віковими особливостями. Хоча результати подальшого аналізу свідчать про позитивну тенденцію: спостерігається зв’язок показника “впевненість у собі” та “щасливе сімейне життя” ($r=0,269$, $p<0,05$).

Подальший аналіз кореляційних зв’язків дозволив визначити ще одну суперечливу тенденцію: спостерігається зворотній зв’язок показника “забезпечене життя” з показниками “щастя інших” ($r=-0,263$, $p<0,05$). З іншого боку,

спостерігається прямий зв’язок показника “освіта” з показником “забезпечене життя” ($r=0,289$, $p<0,05$), “продуктивне життя” ($r=0,287$, $p<0,05$), “щасливе сімейне життя” ($r=0,243$, $p<0,05$), зворотні зв’язки із “активне життя” ($r=-0,262$, $p<0,05$), “краса мистецтва” ($r=-0,259$, $p<0,05$), “високі вимоги” ($r=-0,246$, $p<0,05$), прямий зв’язок показника “ефективність у справах” ($r=0,331$, $p<0,01$), зворотній зв’язок показника “творчість” та показника “забезпечене життя” ($r=-0,319$, $p<0,01$), що характеризує зміст смислового пріоритету “освіта”. На наш погляд, існує тенденція відношення до освіти як інструменту забезпеченого життя, процес освіти не пов’язується з творчістю та відповідальністю (патерналістський підхід). Цікава тенденція визначення смислового пріоритету “друзі”: спостерігається зворотній зв’язок з показником “розвиток особистості” ($r=-0,24$, $p<0,05$).

Подальший аналіз інструментальних цінностей дозволив виявити таке: спостерігається зворотній зв’язок показника “акуратність” із показником “пізнання нового” ($r=-0,294$, $p<0,05$), з показником “вихованість” прямий ($r=0,459$, $p<0,01$), зворотній зв’язок із показником “продуктивне життя” ($r=-0,240$, $p<0,05$), прямий зв’язок показника “вихованість” із показником “здоров’я” ($r=0,286$, $p<0,05$) і зворотній із показником “свобода” ($r=-0,282$, $p<0,05$), “високі вимоги” із “життєва мудрість” ($r=0,300$, $p<0,05$) та “краса мистецтва” ($r=0,329$, $p<0,01$) та зворотній – із “щасливе сімейне життя” ($r=-0,293$, $p<0,05$) та “впевненість у собі” ($r=-0,259$, $p<0,05$). Цей результат дозволяє описати зв’язки інструментальних цінностей, що пов’язані з вихованням в сім’ї.

Що стосується ціннісних орієнтацій, що пов’язані з перспективами особистісного зростання, спостерігаються кореляційні зв’язки показника “життєрадісність” із показником “активне життя” ($r=0,300$, $p<0,05$), показників “незалежність” і “свобода” ($r=0,488$, $p<0,01$), показника “відповідальність” з показниками “здоров’я” ($r=0,415$, $p<0,01$), “свобода” ($r=0,331$, $p<0,01$), “щасливе сімейне життя” ($r=0,291$, $p<0,05$).

Аналіз кореляційних зв’язків показників смисложиттєвих орієнтацій (за Д. Леонтьєвим) з іншими змінними свідчить про прямий зв’язок показника “продуктивне життя” з показниками “мета” ($r=0,239$, $p<0,05$) і “процес” ($r=0,312$, $p<0,01$). На наш погляд, цей результат описує особливості ціннісної регуляції цілеспрямованої діяльності курсантів. Зворотній зв’язок показника “результат” із показниками “незалежність” ($r=-0,237$, $p<0,05$) і “краса мистецтва” ($r=-0,278$, $p<0,05$) свідчить, що результат цієї діяльності в ціннісно-смысловій сфері особистості курсантів не пов’язується із творчістю (пріоритет “наукова та навчальна діяльність”) самодостатністю

(особистісний показник). Прямий зв'язок показника "локус контролю-Я" з показником "друзі" ($r=0,241$, $p<0,05$) та зворотний зв'язок з показником "широта поглядів" ($r=0,258$, $p<0,05$), прямий зв'язок показника "локус контролю-життя" з показником "друзі" ($r=0,244$, $p<0,05$) та зворотний зв'язок із показником "незалежність" ($r=0,338$, $p<0,01$) свідчить про залежність ціннісного рівня регуляції курсантів від референтного оточення друзів, центрування на ньому, що притаманно молодим людям у віковому періоду переходу до юності.

Для порівняння ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів з метою виявлення їх динаміки в процесі навчання шляхом однофакторного дисперсійного аналізу було проведено вивчення індивідуально-психологічних відмінностей смысловиттєвих та ціннісних орієнтацій курсантів 1-го та 3-го курсів спеціальності "Психологія", для визначення відмінностей у ціннісно-смыслових орієнтаціях курсантів, що пов'язані з різними умовами навчання – курсантів 3-го курсу спеціальностей "Психологія" та "Фінанси". Крім того, було проаналізовано гендерні відмінності смысловиттєвих орієнтацій 1-го та 3-го курсів спеціальності "Психологія".

За результатами дисперсійного аналізу виявлені індивідуально-психологічні відмінності між курсантами 3 курсу спеціальностей "Психологія" та "Фінанси" за показниками "активне життя", "щасливе сімейне життя", "впевненість у собі", "друзі", "свобода", "здоров'я", "освіта", "відповідальність", "раціоналізм", "чуйність" ($p<0,05$). Таким чином, отриманий результат свідчить про наявність розподілу показників смысловиттєвих та ціннісних орієнтацій за умовами навчального процесу та професійною ознакою. Це свідчить, що в процесі навчання курсантів динаміка смысловиттєвих орієнтацій пов'язана з професійними (корпоративними) цінностями і нормами. У курсантів спеціальності "Психологія" виявлений більш високий рівень оцінки цінностей "чуйність" та "активне життя", що свідчить про характер формування професійної етики фахівця-психолога. У курсантів спеціальності "Фінанси" виявлений більш високий рівень оцінки цінностей "раціоналізм", "освіта", "відповідальність", "впевненість в собі", "щасливе сімейне життя", "друзі", "здоров'я" і "свобода". На нашу думку, цінності "раціоналізм", "освіта", і "відповідальність" пов'язані із специфікою професійної діяльності фахівців-фінансистів. В цілому курсанти обох спеціальностей визнають пріоритетними цінності: "здоров'я", "щасливе сімейне життя", "освіта" і "відповідальність", тобто дані цінності є характерними, спільними пріоритетами, які проявляються незалежно від

специфіки професійної діяльності та умов навчання курсантів за спеціальністю.

Вивчення індивідуально-психологічних відмінностей смысловиттєвих та ціннісних орієнтацій курсантів 1-го та 3-го курсів спеціальності "Психологія" дозволило виявити індивідуально-психологічні відмінності смысловиттєвих орієнтацій курсантів, що пов'язані з їх динамікою в процесі навчання, між показниками "свобода", "забезпечене життя", "відповідальність", "раціоналізм" і "самоконтроль" ($p<0,05$). Пріоритетними для курсантів 1-го курсу визначені цінності "свобода", "відповідальність", "раціоналізм" і "самоконтроль". Щодо цінності "самоконтроль" цікавим є факт, що показник значно відрізняється для курсантів-чоловіків і майже не відрізняється у курсантів-жінок. Цінність "забезпечене життя" є найбільш пріоритетною для курсантів 3 року навчання, що може свідчити про те, що курсанти старших курсів починають задумуватися про майбутнє після навчання.

Щодо розподілу за ознакою статі, значно вищим є середнє значення показника "відповідальність" для курсантів-жінок, що описує характер гендерних відмінностей у курсантів-жінок. Для курсантів-жінок більш пріоритетними є показники "раціоналізм" і "забезпечене життя", ніж для курсантів-чоловіків. Для курсантів-чоловіків більш значимим є цінність "свобода", ніж для курсантів-жінок, що описує характер гендерних відмінностей у курсантів-чоловіків.

Аналіз результатів виявив значущі індивідуально-психологічні відмінності між курсантами 1-го та 3-го років навчання, а також між курсантами-чоловіками та курсантами-жінками спеціальності "Психологія" за показниками смысловиттєвих орієнтацій (за Д. Леонтьєвим): мета в житті, процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя, результативність життя або задоволеність самореалізацією, локус контролю – я, локус контролю – життя ($p<0,05$).

В цілому у курсантів 1-го курсу навчання спостерігається більш високі результати, порівняно з курсантами 3-го курсу. На нашу думку, отриманий результат підтверджує складність проблеми вивчення психологічних особливостей динаміки ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів під час навчання. Таким чином, курсанти 1-го року навчання, які щойно подолали фрустрацію під час вступу до ВНЗ, показують результати більшої впевненості у результативності свого життя, задоволеність прожитою частиною життя, переконаність у здатності керувати подіями свого життя, задоволення досягнутими цілями, цілеспрямованість, переконаність в тому, що

людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і утілювати їх в життя. Натомість курсанти 3 року навчання знаходяться на перехідному етапі, коли попередні цілі (адаптації до навчання) вже досягнуті, а нові (професійно-орієнтовані) ще не сформовані, перебувають у стані невизначеності, стосовно майбутнього професійного визначення і розподілу на первинні посади.

Стосовно відмінностей за статевою ознакою спостерігаються деякі суттєві розбіжності. Показник „мети”, хоч в цілому є вищим у курсантів-жінок 1 року навчання, але він є вищим у курсантів-жінок порівняно з курсантами-чоловіками 3 курсу, що свідчить про більшу цілеспрямованість курсантів-жінок на цьому етапі. Щодо показника „процес”, його рівень є дещо вищим у курсантів-жінок 3-го курсу, порівняно з курсантами-чоловіками, і значно нижчим, ніж у курсантів-чоловіків 1 курсу. Показник „результат” – майже не відрізняється на 1-ому році навчання у курсантів-чоловіків і курсантів-жінок, і є нижчим у курсантів-жінок 3-го року навчання, порівняно з курсантами-чоловіками. Показник „локус контролю-Я” – набагато вищий у курсантів-жінок 3-го року навчання, ніж у курсантів-чоловіків, і дещо нижчий у курсантів-жінок 1-го курсу порівняно з курсантами-чоловіками. Показник „локус контролю-життя” – значно вищий у курсантів-жінок порівняно з курсантами-чоловіками 3 року навчання, і дещо

вищий у курсантів-жінок порівняно з курсантами-чоловіками 1-го року навчання.

Висновки: Таким чином, аналіз результатів емпіричного дослідження свідчить, що динаміка ціннісно-смыслових пріоритетів пов'язана з особливостями соціалізації молодих людей, які обрали професію військового, в складних умовах реформування Збройних Сил України, невизначеності майбутнього тощо. Можна припустити, що ціннісні орієнтації як усталений еталон психічної саморегуляції, є впливовим чинником особистісного розвитку в період остаточного формування особистості курсанта та його професійного самовизначення. Смыслові пріоритети в цьому контексті є результатом рефлексії ціннісно-смыслові сфери і характеризують рівень зрілості особистості. За результатами емпіричного дослідження було визначено принаймні три проблемних періоди розвитку ціннісно-смыслових орієнтацій курсантів: адаптація до навчання (1 курс), невизначеність смыслових пріоритетів (3 курс), професійне та життєве самовизначення (5 курс).

Перспективні напрямки дослідження. Перспективами подальшого дослідження є: удосконалення психодіагностичних методів вивчення ціннісно-смыслових орієнтацій в контексті розвитку психічної саморегуляції; з'ясування гендерних особливостей психічної саморегуляції, пошук шляхів актуалізації саморозвитку особистості курсантів в межах екзистенціального підходу в психології.

Література:

1. **Васильєв, С. П.** Рівні та структурно-функціональні моделі саморегуляції людини / С. П. Васильєв // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Т. XII, ч. 4. – С. 56–66.
2. **Конопкин, О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 270 с.
3. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
4. **Никифоров, Г. С.** Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : ЛГУ, 1989. – 192 с.
5. **Наследов, А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ. / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2007. – 392 с.
6. **Шапкин, С. А.** Экспериментальное изучение волевых процессов / С. А. Шапкин. – М. : Смысл, 1997. – 140 с.

*Vasilev S. P., philosophy doctor
Androushenco A. O., cadet.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DYNAMICS OF VALUED-SEMANTIC ORIENTATIONS OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF THEIR PSYCHICAL SELF-REGULATION

The problem of study of dynamics of valued-semantic orientations of cadets in the context of development of their self-regulation comes into question. The thesis is devoted to the problem of improvement of cadets' self-regulation within the process of socialization to studying at the military higher educational establishments. The peculiarities of cadets' psychical self-regulation within the process of socialization to studying at the military higher educational establishments have been revealed. The valued-semantic orientations as perspective direction of development of multi-regulation approach are considered. The method of study of semantic priorities is offered.

Key words: valued-semantic orientations, cadet, semantic priority.

*Гірняк А. Н., кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної роботи Тернопільського НУ (м. Тернопіль)
Домбровський І. В., викладач кафедри економіко-
математичних методів Тернопільського НУ (м. Тернопіль)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ МНЕМОНІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З НАВЧАЛЬНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ

У статті здійснюється критичний аналіз змісту і структури традиційного типу підручника як чинників активізації мнемонічного потенціалу школярів. Автори, спираючись на дослідження із феноменології пам'яті та специфіки перебігу мнемонічних процесів учнів різних вікових груп, обґрунтовують, що типова навчальна література, котра спроектована на засадах нині побутуючого сциєнтистського підходу, зазвичай зумовлює зворотний мнемонічний ефект у процесі читацької діяльності школярів. При цьому окреслені недоліки не є онтологічно розрізненими, а утворюють певну замкнену систему, взаємозумовлюючи і посилюючи один одного. Відтак вказується на те, що проблема створення інноваційного розвивального підручника, як основного психодідактичного інструмента суб'єктів освітньої діяльності, потребує як методологічної, так і технологічної переорієнтації.

Ключові слова: феноменологія пам'яті, мнемотехніка, традиційний підручник, мнемонічні здібності та процеси, гальмівні механізми психіки, монотонія, епістемологія, мнемонічний ефект, репродуктивна діяльність.

В статті осуцествляється критический анализ содержания и структуры традиционного типа учебника как факторов активизации мнемонического потенциала школьников. Авторы, опираясь на исследования по феноменологии памяти и специфике развертывания мнемонических процессов учащихся разных возрастных групп, обосновывают, что типичная учебная литература, спроектированная на основе ныне преобладающего сциентистского подхода, обычно порождает обратный мнемонический эффект в процессе читательской деятельности школьников. При этом указанные недостатки не являются онтологически разрозненными, а образуют определенную замкнутую систему, взаимодействуя и усиливая один другого. Поэтому указывается на то, что проблема создания инновационного развивающего учебника, как основного психодидактического инструмента субъектов образовательной деятельности, требует как методологической, так и технологической переориентации.

Ключевые слова: феноменология памяти, мнемотехника, традиционный учебник, мнемонические способности и процессы, тормозные механизмы психики, монотония, эпистемология, мнемонический эффект, репродуктивная деятельность.

Постановка проблеми. З середини минулого століття і до наших днів підручник розглядається як посібник для відтворення і закріплення здобутих учнями на уроці знань, а також як навчальна книжка для домашньої роботи. Таке обмежене функціональне поле використання сучасних підручників головно зумовлене класно-урочною системою організації навчання, котрій притаманні гіпертрофовані епістемологізм, авторитарно-імперативна роль учителя, пояснювально-ілюстративний характер педагогічної взаємодії, переважання інформаційно-рецептивного методу і низька особистісно-сміслова результативність освітньої співдіяльності.

Сьогодні підручник для школярів – швидше перешкода, котру потрібно здолати, ніж джерело радості пізнання. Його текстова частина переважно викликає у дітей байдужість, нудьгу, втому та роздратування. Давня традиція протиставлення логічно-раціонального образно-емоційному перешкоджає реалізації експресивної функції підручника, що негативно позначається на розвитку емоційної сфери та пізнавальних інтересів учнів. Проте, як відомо, добре запам'ятовується лише та інформація, що

раціонально осмислена й емоційно освоєна школярем.

Аналіз останніх досліджень і виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відомі психологи і дидакти України, Росії та європейського зарубіжжя Ю.К. Бабанський, Н.М. Буринська, В.В. Давидов, Г.М. Донской, І.К. Журавльов, Б. Карлаваріс, Л.А. Концева, Г.С. Костюк, В.В. Краєвський, О.М. Леонтєв, Н.О. Менчинська, Я.А. Мікк, В.М. Монахов, М.М. Скаткін, Т.М. Філіппова, В.А. Харитонов, Г.А. Цукерман, А.В. Фурман зробили вагомий внесок у становлення та розвиток теорії навчальної книжки. Зокрема, на сьогодні є підстави констатувати наявність: а) теорії шкільного підручника (Д.Д. Зуєв, В.П. Беспалько, І.Я. Лернер, В.Г. Бейлінсон, М.М. Скаткін та ін.); б) принципів проектування та номенклатури вимог до сучасного підручника (О.Я. Савченко, Я.П. Кодлюк, Л.Я. Зоріна, І.Д. Зверев та ін.); в) психодідактичної концепції розуміння учнями навчальних текстів та організації читацької діяльності (Н.В. Чепелева, З.С. Карпенко, Г.Г. Гранік).

Однак, незважаючи на великий масив досліджень у царині теорії і практики підручника нового покоління, все ж

констатуємо недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми. Зокрема нині залишаються невисвітленими мнемонічні аспекти сприйняття та опрацювання друкованої інформації, а також неповно висвітленими є особливості запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування навчального матеріалу зафіксованого у шкільних підручниках. Крім того, потребує додаткового дослідження роль різних видів пам'яті (мимовільна, довільна, метапам'ять, сенсорна, короткочасна, тривала, емоційна, образна, словесно-логічна та ін.) у читацькій діяльності школярів різних вікових ланок. Очевидно, що зазначені аспекти мають враховуватись авторами навчальних книг для ефективного психологічного проектування їхнього змісту та полірівневої структури.

Мета – здійснити критичний аналіз ефективності задіяння внутрішніх ресурсів пам'яті школярів у процесі їхньої взаємодії з традиційними підручниками.

Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу дослідження. Текстовий компонент традиційного підручника (ТП), хоч і розрахований здебільшого на запам'ятовування інформації, все ж не відповідає психологічним особливостям перебігу мнемонічних процесів. Дослідження А.О. Смірнова і П.І. Зінченка показали, що передчасне переважання в учнів мнемонічної установки може погіршувати розуміння навчального матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню [7, с. 257]. Більше того, здійснений нами аналіз доводить, що мета ТП – зафіксувати у пам'яті учнів якнайбільший обсяг дидактичного матеріалу [10, с. 19] – не лише негативно впливає на усвідомлення учнями освітнього змісту, а й спричинює виникнення зворотного ефекту (див. рис.). Створена нами схема взаємопов'язує основні чинники, що впливають на протікання процесів пам'яті учнів у процесі використання ними типових навчальних книжок.

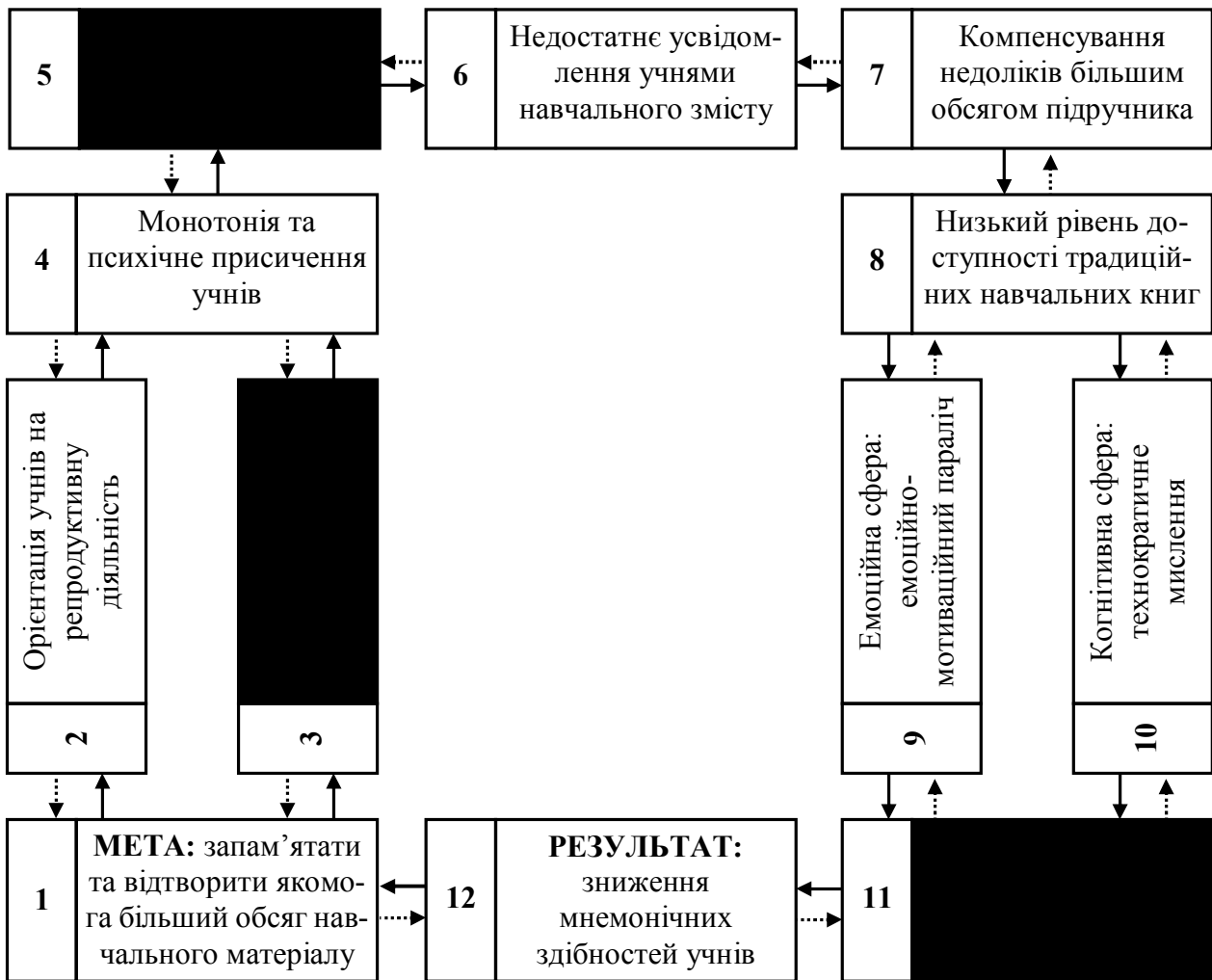


Рис. Чинники, що зумовлюють зворотний мнемонічний ефект у процесі взаємодії учня з традиційним підручником

1. Більшість вітчизняних підручників подають навчальний матеріал як сукупність відомостей, істин, правил, фактів, котрі потрібно завчити. Конкретною метою учня у

такому випадку стає запам'ятовування, а об'єктом його дії – повідомлення, закладене у навчальній книжці [6; 10, с. 22].

2. Текстовий компонент ТП побудований із статичних систем готових вичерпних відповідей на всі поставлені запитання, тому стимулює лише репродуктивну діяльність учнів. За відсутності проблемних завдань не можуть повноцінно розвинутися мнемонічні здібності школярів, оскільки не реалізуються принаймні дві психологічні закономірності: **А.** Ефект Зейгарник (англ. *Zeigarnik effect*). Його суть полягає у тому, що людина краще запам'ятовує дії (в 1,9 разів), котрі залишилися незавершеними, що пояснюється тим напруженням, яке виникає на початку кожної дії, але не одержує розрядження, якщо дія не завершена [2, с. 174]; **Б.** „Ефект генерації”, згідно з яким краще запам'ятовується той матеріал, котрий учні самостійно „відкривають” чи придумують порівняно з тим, що їм подається у готовому вигляді [Там само].

3. Змістова частина підручника здебільшого оформляється лише у текстовій формі, інші ж форми *кодування інформації* рідко присутні у структурі традиційної навчальної книжки. При цьому не враховується той факт, що обсяг короткочасної пам'яті визначається кількістю символів незалежно від обсягу інформації, що міститься в них. Так, обсяг буферної пам'яті для букв становить 10-12 одиниць, а для образної інформації він фактично необмежений. Тому важливо кодувати матеріал, що підлягає запам'ятовуванню символами, котрі потенційно утримують набагато більше інформації [2, с. 373]. Звідси висновок: у ТП, внаслідок одноманітного кодування освітнього змісту, мінімально задіюється *наочно-образний тип пам'яті* і не відбувається чергування сукцесивного та симультанного сприйняття інформації.

4. Одноманітна, суб'єктивно малозмістовна репродуктивна діяльність учня під час взаємодії з підручником і так звана „диктатура тексту” у кодуванні інформації спричинюють *монотонію*. Цей функціональний стан людини характеризується зниженням загального рівня активації, погіршенням уваги і запам'ятовування, суб'єктивними відчуттями нудьги, апатії, втратою інтересу до роботи. У підсумку однотипна діяльність породжує мнемонічні *ефекти проактивного і ретроактивного гальмування*, котрі зводяться до негативного впливу діяльності, яка слідує до (і відповідно після) заучування, на подальше відтворення вивченого матеріалу. Гальмування тим сильніше, чим більше схожості між діяльністю заучування і

попередньою (подальшою) навчальною роботою як за змістом, так і за умовами їх здійснення [2, с. 305, 469].

5. Сукупність вищезазначених чинників ставить учня у позицію споживача готових істин і перетворює його із активного суб'єкта власного вітакультурного розвитку на об'єкт зовнішніх педагогічних впливів. Проте А.О. Смірнов довів, що ефективність запам'ятовування збільшується у випадку, коли учнівська діяльність потребує більшої інтелектуальної активності, ніж, наприклад, при розв'язуванні задач тільки на „запам'ятовування”. На справедливості цього твердження вказують особливості забування інформації, яке залежить від змісту, обсягу матеріалу, його емоційного забарвлення, частоти і статусу застосування в *діяльності*. Цей процес виявляється тим глибшим, чим рідше навчальний матеріал задіюється у самостійну роботу школяра [3; 2, с. 161, 162]. Вирішальною активність особистості є і для *збереження* інформації (англ. *retention, storage*) як одного із основних процесів пам'яті. Саме тому матеріал, що пов'язаний за змістом із потребами особи та цілями її діяльності, краще зберігається у пам'яті. Адже збереження – це конструктивний процес, котрий передбачає переробку навчального матеріалу за участі різних мисленневих операцій. Ця особливість лежить у підґрунті структурно-діяльнісного мнемонічного ефекту, відкритого П.І. Зінченком та підтвердженого експериментально А.О. Смірновим у контексті висвітлення зв'язку *мимовільного запам'ятовування* і структури *діяльності* суб'єкта [2, с. 521, 174, 162].

6. Водночас низька суб'єктивна значущість поданого у псевдонауковому стилі навчального матеріалу та недостатня активність школярів у процесі його здобування є чинниками низького рівня *усвідомлення*, розуміння і рефлексії закодованого фрагмента соціально-культурного досвіду. Саме цією обставиною пояснюється витрата учнем надмірної кількості вольових зусиль при запам'ятовуванні безликих текстів ТП. І це не дивно, адже, за Т.П. Зінченком, необхідна умова міцності запам'ятовування – *розуміння* матеріалу [2, с. 292, 419]. Тому чим більше осмислена і значуща для суб'єкта інформація, тим краще вона запам'ятовується. За А.І. Липкіною, 70% першокласників не можуть почати переказувати прочитане, оскільки „забули перше слово” [4, с. 172]. У даному випадку має місце механічне запам'ятовування (англ. *mechanistic memorizing*), тобто процес котрий ґрунтується на встановленні зовнішніх одиничних асоціацій, які пов'язують стимули тільки за суміжністю, коли один подразник

слідую за іншим. Механічне запам'ятовування характеризується суб'єктивною трудністю, тому що мало спирається на розуміння матеріалу. Водночас осмислене запам'ятовування в 22 рази ефективніше за механічне. Загалом перевага запам'ятовування, яке базується на розумінні, проявляється в усьому – повноті, швидкості, точності і міцності цього процесу [2, с. 292, 360, 375].

7. Намагання авторів ТП компенсувати низький рівень усвідомлення учнями навчального матеріалу та великий відсоток його забування більшим обсягом навчальної книжки спричинює нову суперечність. По-перше, ними не враховується те, що при збільшенні щільності матеріалу, за І.І. Безпальком, виникає інтерференція інформації, внаслідок якої значна її частина спотворюється, а інша взагалі стирається [1, с. 56]; до того ж інтерференція виявляється як у короткостроковій, так і в довгостроковій пам'яті, та є наслідком конкуренції мнемонічних слідів. По-друге, не береться до уваги те, що при великому обсязі навчального матеріалу відбувається швидке забування його середини. Цей феномен пояснюється спільною дією проактивного та ретроактивного гальмування, оскільки розташований посередні матеріал зазнає гальмівного впливу попередніх і наступних його частин. Ця закономірність добре проявляється при аналізі позиційної кривої пам'яті. По-третє, відомо, що загальний час консолідації *слідів пам'яті* коливається в межах від 10-15 секунд до 20-30 хвилин [2, с. 369, 411, 390, 372]. Тому зловживання обсягом навчального матеріалу зумовлює ущільнення інформації, що циркулює безперервним рівнонапруженим потоком. Внаслідок цього мнемонічні сліди кожного із попередніх змістових блоків не встигають консолідуватися.

8. Очевидно, що надмірний обсяг ТП, низький рівень диференційованості закладеного у них освітнього змісту та низка інших похідних аспектів не могли позитивно вплинути на доступність навчальних книжок цього типу. Однак під час роботи з низькодоступним матеріалом процеси розуміння і запам'ятовування нової інформації функціонально роз'єднуються, що вкрай негативно позначається на останньому [8, с. 55]. Це явище може посилитися ретроактивним гальмуванням, котре, крім вищеописаних випадків, виникає й тоді, коли діяльність, яка виконується після запам'ятовування матеріалу, потребує надмірних розумових зусиль і викликає втому. Також доречно тут згадати нещодавно виявлений науковцями негативний ефект віку. Він полягає у перевазі першокласників над

більш старшими віковими групами у мимовільному запам'ятовуванні інформації [2, с. 469, 174]. Учні ж середнього та старшого шкільного віку оперують частіше довільним запам'ятовуванням. Ці вікові мнемонічні особливості практично не враховуються авторами ТП у процесі відбору навчального змісту та адекватних технік його подачі, що значно понижує вікову диференціацію як один із показників доступності навчальної книжки.

9. Репродуктивна діяльність учнів, монотонність викладу навчального матеріалу та його низька доступність є чинниками, що викликають у школярів стійкі астеничні емоції. За З. Фройдом, в основі забування лежить мотив заперечення негативних вражень, стихійне прагнення до опору уявленням, котрі можуть викликати важкі переживання. Саме так діє механізм *витіснення (repression)*. Той факт, що неприємні переживання витісняються із пам'яті, також підтверджується явищем *замежового гальмування*, дослідженим свого часу І.П. Павловим та А.А. Ухтомським [2, с. 161, 529]. Доведено, що пережиті і збережені у пам'яті почуття є сигналами, які спонукають до дії, або стримують від дій, котрі викликали в минулому досвіді негативні переживання. При цьому прикметно, що емоційна пам'ять (англ. *emotional memory*) може бути міцніша за інші види пам'яті. Звідси критика: ТП, орієнтуючись на нейтральну подачу матеріалу, продуктивно не задіює один з головних мнемонічних механізмів, а саме „яскраву пам'ять”, яка приводиться у дію з допомогою емоційно забарвлених спогадів [2, с. 376]. Протиставлення авторами підручників рутинно-наукового матеріалу емоційно-забарвленому не дає змоги підвищити міцність запам'ятовування здобутих знань, умінь, норм і цінностей. Ця особливість людського мозку підлягає під дію *закоу інтересу* В. Джемса, згідно з яким емоційно найяскравіші сторони предмета чи явища, що вивчаються, чинять найбільший опір забуванню [11, с. 43]. Власне про величезний потенціал емоційної пам'яті, котра в ТП швидше перешкоджає пізнавальній діяльності учнів, аніж розвиває її, свідчить поняття „мнемонічний фотоспалах” (англ. *flashbulb memory*). Його зміст вказує на те, що запам'ятовуються не тільки емоційгенні події, а й уся інформація, що їх супроводжувала [2, с. 376].

10. Рівень доступності навчального змісту – основний чинник, що сутнісно впливає на мисленнєву діяльність особисті. Від нього значним чином залежать якісні показники мислення, що формуються під впливом ТП. На жаль, мислення значної частини учнів характеризується стереотипністю, низькою продуктивністю, відсутністю елементів креативності, творчих актів тощо. Так, Ж. Піаже і Б. Інельдер приходять до висновку, що

організація пам'яті змінюється залежно від рівня схем мислення і прогресує разом з інтелектом індивіда. Образи пам'яті утворюють засадничий матеріал мислення. Л.М. Веккер говорить про інтегративну функцію пам'яті: вона інтегрує не тільки окремі когнітивні одиниці, а й різноманітні когнітивні процеси – сенсорні, перцептивні, мисленнєві – у цілісну систему *інтелекту* [2, с. 373].

11. Загалом монотонність викладу та низька доступність освітнього змісту ТП викликають в учнів апатію, своєрідний „емоційно-мотиваційний параліч”, а тому спричиняють швидку втому в усіх її проявах: а) поведінковому (пониження швидкості і якості роботи), б) фізіологічному (підвищення інертності в динаміці нервових процесів), в) психологічному (порушення уваги, пам'яті та інших інтелектуальних функцій) [2, с. 37, 563].

12. *Втома*, зі свого боку, спричиняє значні порушення *уваги*, без котрої неможливими є спрямованість і зосередженість психічної діяльності, а відтак й ефективне *сприйняття* та *запам'ятовування* інформації. Фрагментарне сприймання – причина низького *усвідомлення*, а отже, механічного *запам'ятовування* учнями навчального змісту, що, за Т.П. Зінченком, негативно впливає на їхню пам'ять [2, с. 292, 76]. Крім того, *заучування беззмістовного матеріалу* потребує більших *вольових зусиль*, ніж осмисленого. Проте учень, не будучи активним суб'єктом власного саморозвитку, не має змоги повноцінно активізувати свої вольові резерви (англ. *volition, will*), тобто виявити здатність діяти у напрямку свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди.

Комплексний вплив усіх окреслених чинників активує низку мнемонічних ефектів, котрі, на відміну від втоми, є активними психічними процесами спричиненими дією специфічних гальмівних механізмів. Завдяки їм відбувається передчасне згасання слідів, втрата ключів та інші негативні наслідки, що мають місце як у короткостроковій так і в довгостроковій пам'яті школярів.

Традиційний підхід до відбору і викладу навчального матеріалу, а також до його обробки вимагає від учнів оцінювально-емпіричного, або репродуктивного мислення. Однак одновекторна орієнтація ТП на мнемонічну сферу та відтворювальну діяльність учнів цілковито нівелює мисленнєві процеси останніх. «Розвиток здатності мислити, – писав Е.В. Ільєнков, – і процес формального засвоєння знань, передбачених програмами, – два процеси, котрі аж ніяк не співпадають автоматично, хоча і неможливі

один без одного» [5, с. 3]. У контексті цього висновку ТП і система ведення шкільної справи загалом за змістом і структурою організовані так, що оволодіння вітакультурним досвідом відбувається головним чином за рахунок логічних можливостей. Проте за логічне, аналітичне мислення, як відомо, відповідає тільки ліва півкуля людського мозку. Тому класно-урочна система навчання характеризується розвитковою однобічністю [9], що не дає змоги реалізувати весь потенціал людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Висновки і перспективи подальших розвідок

1. У статті обґрунтовано на новітніх теоретико-методологічних засадах психологічного пізнання психодидактичні характеристики-параметри змісту і структури сучасної навчальної книги, котрі водночас є чинниками, що зазвичай зумовлюють зворотний мнемонічний ефект у процесі читацької діяльності учнів. Також розглянуто особливості феноменології пам'яті школярів залежно від характеру навчального матеріалу репрезентованого у книзі, тривалості його зберігання та рівня опосередкованості.

2. Здійснений критичний аналіз традиційного типу підручника фіксує не тільки основні негативні мнемонічні ефекти, що задіюються у процесі учнівської взаємодії з ним, а й демонструє їх взаємозумовленість та розкриває причинно-наслідкові зв'язки, котрі утворюють замкнені кола. Відтак вказується на те, що зазначені недоліки онтологічно не є розрізненими, а мають багаторівневу ієрархічну будову та сукупно утворюють певну систему, котра характеризується більшою глобальністю аніж сума її елементів. Звідси, власне, й походить низький розвитковий потенціал ТП.

3. Констатовано, що багатопроblemна ситуація у сфері національного підручникотворення характеризується загостренням суперечностей між: а) цілісністю культури і технологією її фрагментарного відтворення через предметно-знаннєвий тип освіти; б) соціокультурною та індивідуально-особистісною зумовленістю процесу становлення людини і безособово-імперативними методами навчання і виховання; в) безперервним зростанням обсягу знань і незмінним лінійно-сугестивним характером базових інформаційних технологій освіти; г) психологічно повноцінною життєактивністю учня на уроці і жорсткою, безсуб'єктною дидактичною технологією використання підручника в навчальному процесі.

4. Отож переважна більшість навчальних книжок в Україні за змістом і структурою, продовжує виконувати інформаційну функцію, тоді як сучасна закордонна книжка ґрунтовно й різнобічно реалізує функцію розвивальну, культуротворчу. Відтак має місце істотне відставання вітчизняних теорії і практики підручникотворення від закордонних, чому першопричиною є сутнісні вади класно-урочної системи навчання як трансляційної освітньої моделі індустріально-знаннєвого типу, котра повно реалізує сцієнтистський підхід, а не гуманістичний чи особистісний.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблеми, тому перспективними будуть розвідки: а) щодо варіативності мнемотехнік, котрі проєктивно закладаються у підручники для спеціалізованих навчальних закладів (або класів), для різних вікових ланок зош (внз), для груп навчальних предметів, що належать до різних дидактичних модулів тощо; б) щодо психологічної доцільності інтегрування інноваційних навчальних книг з технічними засобами навчання чи створення комп'ютеризованих підручників задля оптимізації основних процесів пам'яті школярів.

Література:

1. Беспалько И. И. Доступность учебного материала / И. И. Беспалько // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С. 53–57.
2. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др.] – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2003. – 672 с. – (Проект „Психологическая энциклопедия”).
3. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / А. Н. Гірняк ; [за ред. А. В. Фурмана]. – Наук. вид. – Тернопіль : Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.
4. Граник Г. Г. Когда книга учит / Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с. – (Библиотека учителя и воспитателя).
5. Зуев Д. Д. Учебная книга – источник становления личности школьника / Д. Д. Зуев // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3–10.
6. Ільченко В. Р. Система підручників природничо-наукового циклу / В. Р. Ільченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 63–72.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [під ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура]. – К. : Радянська школа, 1989. – 609 с.
8. Проблемы школьного учебника : материалы Всесоюзной конф. [«Теория и практика создания школьных учебников»] / сост. Г. А. Молчанова. – М. : Просвещение, 1991. – Вып. 20. – 240 с.
9. Соболева О. Время писать новые учебники / О. Соболева // Мир образования. – 1997. – № 6. – С. 52–54.
10. Учебный материал и учебные ситуации : психологические аспекты / [под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла]. – К. : Рад. шк., 1986. – 143 с.
11. Філіппова Т. М. Підручник нового покоління: яким йому бути? / Т. М. Філіппова // Рідна школа. – 1993. – №5. – С. 41–43.
12. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.

*Hirnyak A., Ph.D., Associate Professor
Dombrowski I. V., teacher*

PSYCHOLOGICAL FEATURES ACTIVIZATION MNEMONIC POTENTIAL PUPILS IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH THE ACADEMIC LITERATURE

The article is a critical analysis of the content and structure of the traditional type textbook as contributors to the mnemonic potential students. The authors, based on the study of the phenomenology of memory and mnemonic processes specific course students of different age groups, proving that the typical academic literature that is designed on the basis of currently prevailing scientific interpretation approach usually leads back mnemonic effect during reading activities students. It outlines the shortcomings are not ontologically fragmented and form a closed system, the interaction causing and reinforcing one another. Therefore points to the fact that the problem of creating innovative developmental textbook as the main tool of psychological and didactic subjects educational activity requires both methodological and technological reorientation.

Keywords: phenomenology of memory, mnemonics, a traditional textbook, mnemonic skills and processes, the brakes of the psyche, monotony, epistemology, mnemonic effect, reproductive activities.

*Головіна І. Ф., здобувач кафедри загальної та практичної психології Харківський НУ ВС (м. Харків)
Барко В. І., доктор психологічних наук, професор Харківський НУ ВС (м. Харків)*

НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДІ НА ПРОФЕСІЇ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Стаття присвячена висвітленню сучасних підходів до вдосконалення професійної орієнтації молоді на службу до органів внутрішніх справ України.

Ключові слова: професійна орієнтація, органи внутрішніх справ, професійний відбір.

Стаття посвячена раскрытию современных подходов к усовершенствованию профессиональной ориентации молодежи на службу в органы внутренних дел Украины.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, органы внутренних дел, профессиональный отбор.

Важливим напрямом професійної орієнтації в українській державі є орієнтація молоді на службу до органів внутрішніх справ (ОВС), які вирішують важливі завдання по боротьбі зі злочинністю, забезпеченню дотримання законних прав та інтересів громадян, їх особистої безпеки та охороні громадського порядку. Психологічними аспектами профорієнтації кандидатів на службу в ОВС займались вітчизняні і зарубіжні науковці, зокрема В.А. Алаторцев, В.Г. Андросюк, О.М. Бандурка, В.І. Барко, В.М. Бесчасний, Б.Г. Бовін, Ю.К. Васильєв, В.Л. Васильєв, І.О. Григорянц, Є.П. Ільїн, Л.А. Кандилович, Л.І. Казміренко, Є.О. Клімов, О.О. Конопкін, С.Д. Максименко, В.С. Медведєв, В.О. Моляко, Л.С. Нерсисян, К.К. Платонов, В.М. Пушкін, В.С. Рибалка, О.М. Столяренко, С.І. Яковенко, О.М. Цільмак, О.В. Шаповалов та інші.

Професійна орієнтація в органах внутрішніх справ України - це система форм, методів та засобів впливу на особистість, що базується на науковому обґрунтуванні і має на меті формування та оптимізацію професійного самовизначення, збалансування професійних інтересів і можливостей людини та потреб системи ОВС України у фахівця за основними видами діяльності. На виконання Концепції державної системи професійної орієнтації населення, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2008 року № 842, видано Наказ МВС України № 246 від 17.06.2010 «Про організацію професійної орієнтації населення щодо набуття професій працівників Міністерства внутрішніх справ України», який затвердив Положення про організацію професійної орієнтації населення щодо набуття професій працівників Міністерства внутрішніх справ України і визначив структуру єдиної системи професійної орієнтації.

У Положенні сформульовані основні завдання профорієнтаційної роботи в органах внутрішніх справ України, такі, як: професійне інформування об'єктів профорієнтаційної діяльності щодо існуючих професій працівників МВС, видів діяльності в ОВС відповідно до діючих професіографічних та професійно-кваліфікаційних характеристик; підвищення іміджу професій працівників МВС серед широких верств населення; формування об'єктивного уявлення про зміст, форми і порядок навчання у ВНЗ МВС та службу в ОВС з урахуванням основних видів діяльності; формування позитивної професійної мотивації щодо вибору професій працівників МВС, здійснення якісного комплексного професійного відбору кращих кандидатів на службу в ОВС та навчання у ВНЗ МВС; забезпечення комплектування вакантних посад в ОВС, ВНЗ МВС особами, які за результатами професійного відбору відповідають встановленим вимогам і визнані придатними до служби і навчання; підтримка професійної адаптації молодих працівників, курсантів (слухачів) до умов служби і навчання з метою забезпечення успішності їх професійного становлення і фахового зростання, попередження порушень дисципліни і законності та ін. Профорієнтаційна робота в органах внутрішніх справ України також проводиться відповідно до вимог Конституції України (ст.3, 19, 32, 43), Кодексу Законів про Працю України, Законів України «Про міліцію», Положення про проходження служби рядовим та начальницьким складом органів внутрішніх справ тощо.

Об'єктами професійної орієнтації в органах внутрішніх справ України є громадяни України з числа цивільної молоді, які виявляють намір проходити службу в органах внутрішніх справ або навчатися в навчальних закладах МВС України та відповідають

умовам прийому на службу та навчання; працівники органів внутрішніх справ і військовослужбовці строкової служби внутрішніх військ МВС України, які виявляють намір навчатися в навчальних закладах МВС України, змінити спеціальність, здобути додаткову освіту або підвищити кваліфікацію. Суб'єктами професійної орієнтації у системі МВС України є: органи і підрозділи внутрішніх справ України, відомчі вищі навчальні заклади, училища професійної підготовки працівників міліції, структурні підрозділи служби психологічного забезпечення, центри психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору ВОС-СОЗ ГУМВС, УМВС, що здійснюють професійний психофізіологічний відбір кандидатів на службу та навчання.

В системі МВС України наразі проводиться профорієнтаційна робота, проте її ефективність є недостатньою. Так, практика свідчить про значну плинність кадрів молодих фахівців та співробітників на першому році служби в ОВС України, щороку з ОВС звільняється біля 10% молодих працівників, з них переважна більшість за негативними мотивами. У рішенні колегії МВС України від 05.07.2012 «Про стан реалізації в органах внутрішніх справ державної кадрової політики, підвищення професіоналізму працівників міліції, забезпечення належного стану дисципліни і законності» наголошується не тільки на зростанні плинності кадрів серед молодих фахівців, а й на недоліках у формуванні керівної ланки ОВС, непоодиноких випадках професійної неспроможності працівників міліції. Подібні факти свідчать про істотні недоліки у проведенні профорієнтаційної роботи з молоддю на професії органів внутрішніх справ України.

Вивчення стану професійної орієнтації в органах внутрішніх справ України дозволяє зробити висновок про те, що остання розглядається як комплекс форм, методів та засобів впливу на особу з метою формування та оптимізації її професійного самовизначення. Метою профорієнтаційної роботи у системі МВС є підвищення ефективності правоохоронної діяльності через поліпшення якості кадрового забезпечення органів внутрішніх справ України.

Професійна орієнтація на службу до органів внутрішніх справ сьогодні включає різні етапи роботи. Найбільш поширеною формою є професійне інформування - ознайомлення молодих людей з особливостями діяльності правоохоронних

органів через використання засобів масової інформації. У навчальних закладах МВС щорічно проводяться дні відкритих дверей. У багатьох регіонах створюються спеціалізовані коледжі і класи в загальноосвітніх школах. Профінформаційна робота є важливою складовою профорієнтації, проте вона переважно охоплює відносно невелику групу молоді – дітей і родичів співробітників правоохоронних органів.

Поряд з профінформуванням реалізуються й інші етапи профорієнтації. Це - професійна консультація і професійний відбір здібних і обдарованих молодих людей. Їх виявляють на етапі навчання в різних освітніх установах, вивчаючи особистісні якості. Відомча нормативна база передбачає використання низки психодіагностичних методів для проведення профконсультації і профвідбору.

Так, з метою психодіагностики рівня і структури інтелекту використовуються тести діагностики рівня і структури невербального інтелекту (тест Равена, деякі субтести рівня і структури інтелекту Амтхауера); для діагностики особливостей мотиваційної сфери – орієнтовний опитувальник Смейкала-Кучери, а також опитувальник рівня суб'єктивного контролю Д. Роттера, призначений для виявлення ступеня незалежності, самостійності і активності людини в досягненні своєї мети, особистої відповідальності за власні дії, вчинки. З метою дослідження характерологічних особливостей застосовується 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, результати тестування за якою відображають особливості комунікативної сфери і емоційно-вольової регуляції людини, ступінь соціальної адаптації, схильність до асоціальної поведінки, наявність емоційних проблем, лідерський і творчий потенціал тощо.

Дослідження показують, що професійне інформування нерідко здійснюється безсистемно і декларативно, із використанням традиційних словесних методів; профінформаційні заходи не забезпечують формування професійних інтересів і мотивів вибору масових міліцейських професій, орієнтація ведеться на здобуття вищої юридичної освіти; професійна консультація і професійний відбір не забезпечують у достатній мірі психодіагностику рівня готовності кандидата до вибору професії ОВС, методичний арсенал психологів не відповідає вимогам оптимальності.

Аналіз існуючих публікацій показує, що наразі бракує наукових розробок і

дисертаційних досліджень, присвячених питанням формування стійких пізнавальних і професійних інтересів молоді до міліцейських спеціальностей, мотивів професійного самовизначення, пов'язаного з діяльністю в системі ОВС України. Недостатньо розробленими є психологічні аспекти здійснення професійної інформації, консультації і відбору кандидатів на службу в міліції, професійної адаптації тощо.

Дослідження також показало, що нормативний комплекс психодіагностичних методик професійного відбору не в повній мірі відповідає вимогам оптимальності з низки причин, а саме: психодіагностичним обстеженням не охоплюються найважливіші складові готовності особистості до професійної діяльності в системі ОВС, залишаються поза увагою важливі складові вербального інтелекту і креативності; не в повній мірі досліджуються особливості мотиваційної та емоційно-вольової сфери особистості кандидата на службу; пропонований інструментарій ґрунтується на використанні переважно суб'єктивних опитувальників, які не завжди дають психологу діагностично надійну інформацію; не використовується психодіагностичний потенціал проєктивних методів дослідження особистості; використовуваний психологами комплекс методик є дещо еkleктичним і не дозволяє порівнювати і доповнювати психологічні діагнози, отримані на основі використання різних методик.

Вивчення практики роботи обласних управлінь ОВС України дозволило виявити й інші типові проблеми і недоліки профорієнтаційної роботи в системі ОВС на сучасному етапі перетворень:

1. Слабка ознайомленість молоді зі змістом міліцейських професій. Привабливими для неї є професії переважно інтелектуальної праці, які вимагають вищої освіти: слідчий, дiзнавач, експерт. Певну популярність мають професії, які оточені романтичним ореолом – оперуповноважений, міліціонер спецпідрозділів, слідчий.

2. Професійна невизначеність молоді, оскільки після закінчення школи багато випускників хоча й виявляють інтерес до професій системи МВС, все таки не бажають обирати їх в якості майбутніх спеціальностей.

3. Домінування утилітарних мотивів вибору професії, головними мотивами професійного самовизначення є, переважно, економічні - заробітна плата, можливість отримати пільги; мало цікавить випускників можливість приносити користь суспільству,

розкрити і застосувати свої здібності тощо; наявний дисбаланс між професійними намірами молоді і попиту на ринку праці, практично молоді люди не бажають обирати найбільш необхідні суспільству масові міліцейські професії.

5. Використання малоефективних засобів профорієнтації. Більшість суб'єктів профорієнтації, зокрема, вищі навчальні заклади, районні й обласні управління внутрішніх справ використовують формальні й застарілі методи профорієнтаційної роботи: епізодичні Дні відкритих дверей, зустрічі з ветеранами системи МВС, лекції для учнів шкіл, випуски рекламної інформації тощо. Мало застосовуються прогресивні наочні і практичні методи профорієнтаційної роботи в закладах освіти; не використовуються можливості психологів-профконсультантів, практичних психологів МВС, соціальних працівників.

В умовах зміни системи соціальних та духовних цінностей, зниження престижу служби в органах внутрішніх справ, економічної кризи в країні особливу значущість набуває професійна адаптація молодих співробітників міліції. Професійну адаптацію молодих фахівців органів внутрішніх справ необхідно розглядати як важливий етап профорієнтації, складову входження у новий колектив. Опитування показало, що лише 17% керівників вважають успішною адаптацію молодих фахівців. Переважна більшість (75% респондентів) відзначають, що вона проходить з перемінним успіхом. Дані досліджень показують, що проблеми адаптації до умов службової діяльності нерідко виникають внаслідок прорахунків на попередніх етапах кадрової роботи та недостатнього професіоналізму керівників органів внутрішніх справ при роботі з особовим складом. Тому розробка науково обґрунтованих заходів по створенню цілісної системи профорієнтації молоді повинні отримати статус стратегічних напрямків кадрової політики МВС.

До причин, які знижують ефективність різних компонентів профорієнтації на роботу в підрозділах (службах) ОВС відноситься також невідповідність попередньої інформації про умови роботи в органах (підрозділах) ОВС реальному стану службової діяльності. Вона виникає внаслідок недоліків у профорієнтаційній роботі серед цивільної молоді та в навчально-виховному процесі у закладах освіти МВС. Випускники шкіл, військовослужбовці, мають слабе уявлення про умови роботи в ОВС. Приходячи після

Питання психології

випуску на службу в органи (підрозділи) внутрішніх справ, частина молоді дуже скоро починає шукати більш високооплачувану роботу.

Іншою причиною недоліків є негативні якісні зміни складу курсантів навчальних закладів МВС України. У часи колишнього СРСР переважну більшість серед кандидатів на навчання становили працівники міліції, яких направляли з метою здобуття освіти (підвищення кваліфікації) до вищих навчальних закладів керівники служб (підрозділів) ОВС, та військовослужбовці запасу. Але з початку 90-х років серед курсантів почала зростати частка випускників шкіл. Починаючи з 1993 року, у кожному наказі про комплектування вищих навчальних закладів МВС змінним складом вказується на не виправдане зменшення кількості абітурієнтів з числа працівників міліції. Все це свідчить про те, що в органах внутрішніх справ України склалися обставини, які не сприяють виникненню у працівників міліції бажання підвищувати свій професійний рівень.

Дослідження дозволяють зробити висновок про те, що плінність кадрів молодих фахівців залежить також від якості взаємовідносин в колективах і особливо в системі "керівник-підлеглий". В покращенні соціально-психологічного клімату підрозділу може бути потенційний резерв успішної адаптації і закріплення випускників навчальних закладів навіть в умовах економічної нестабільності країни. Проведене анонімне опитування випускників НАВСУ показало, що наставництву в органах (підрозділах) приділяється недостатньо уваги. Призначення наставників проводиться здебільшого формально, робота з молодими фахівцями зводиться до вивчення функціональних обов'язків, структури органу (підрозділу) внутрішніх справ та знайомства з колегами.

Ще однією причиною неефективності профорієнтації і плінності кадрів в системі ОВС є перевантаження молодих працівників. Ця проблема виникає завдяки недостатній кількості досвідчених кадрів; загального скорочення штатів; недостатнього рівня матеріально-технічного та ресурсного забезпечення служб (підрозділів) ОВС; невміння деякої частини керівних кадрів ефективно розподіляти роботу між підлеглими; слабкій психолого-педагогічній підготовці частини керівників ОВС.

Надмірне навантаження суттєво ускладнює як професійну, так і соціально-

психологічну адаптацію, призводить до появи почуття самотності, невпевненості.

Нарешті, додатковою причиною недоліків є призначення випускників на посаду, яка не відповідає отриманій спеціальності. Частина випускників по прибуттю до місця проходження служби призначається на посади, які не відповідають отриманій спеціальності, що може викликати у молодого фахівця почуття розчарування, безпорадності, призвести до зниження мотивації до роботи.

З метою вирішення зазначених проблем, удосконалення якості профорієнтації молоді на службу до органів внутрішніх справ, вважаємо за доцільне здійснити:

– приведення у відповідність до сучасних вимог Закон України «Про міліцію»; відомчі нормативно-правові акти: «Про затвердження Інструкції про порядок відбору, вивчення, проведення спеціальної перевірки відносно осіб, які приймаються на службу в ОВС України»; «Про формування кадрового резерву на керівні посади»; «Про запровадження конкурсного відбору на заміщення вакантних посад керівного складу органів та підрозділів внутрішніх справ України»; «Про училища професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ України»; «Про наставництво в органах внутрішніх справ України»; «Про навчальні центри підготовки працівників органів внутрішніх справ України»;

- проведення системної роботи з потенціальними кандидатами на навчання або службу в ОВС, яка передбачає комплексне використання етапів, форм, методів і засобів профорієнтації; створення резерву кадрів із залученням до роботи в якості добровільних помічників міліції на громадських засадах;

– проведення з кандидатами не лише профінформування а й профконсультаційної роботи, використання поряд із словесними методами, наочних і практичних методів профорієнтації, розробка кінопродукції та презентаційних матеріалів, спрямованих на покращання іміджу працівників органів внутрішніх справ;

– ретельне психодіагностичне вивчення кандидатів на службу або навчання в системі ОВС, розробка оптимального комплексу психодіагностичних методик з метою профконсультації і профвідбору із широким застосуванням сучасних проєктивних методик, які уможливають визначення рівня профпридатності особистості кандидата, виявлення осіб із нервово-психічною нестійкістю, асоціальними вабленнями,

Питання психології

схильністю до суїциду, алкогольною чи психотропною залежністю;

– проведення з курсантами навчальних закладів МВС України спеціальної психологічної роботи, спрямованої на розвиток їх готовності до службової діяльності, професійної надійності і стійкості; розробка науково обґрунтованого механізму входження в посаду випускників відомчих навчальних закладів;

– організацію і розробка порядку набору до органів внутрішніх справ військовослужбовців, які звільняються з військової служби у зв'язку із закінченням терміну дії контракту та з інших позитивних підстав;

– розробку типового положення про молодіжні організації на базі училищ професійної підготовки та навчальних центрів ГУМВС, УМВС з метою популяризації служби в ОВС серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

– здійснення поглибленого психологічного супроводу курсантів і слухачів навчальних закладів МВС протягом навчального процесу та відображення стану цієї роботи у відповідному розділі особових справ; коригування поведінки, морально-

ділових якостей за результатами психологічного вивчення осіб, що мають схильність до девіантної поведінки;

– впровадження в навчально-виховний процес навчальних закладів МВС сучасних психологічних методів і психотехнологій, які забезпечують розвиток професійно-важливих якостей курсантів і слухачів, враховують їх індивідуально-психологічні особливості;

– впровадження в діяльність органів і підрозділів внутрішніх справ іноваційних форм і методів психологічного супроводу, спрямованих на покращання соціально-психологічного клімату в колективі, попередження надзвичайних подій, зміцнення службової дисципліни та законності.

Чотирирічний досвід реалізації зазначених напрямів і умов вдосконалення профорієнтаційної роботи на професії ОВС в Управлінні міністерства внутрішніх справ України в Миколаївській області приносить позитивні результати; зросли відповідні професійні інтереси випускників шкіл, бажання стати працівником міліції, покращились показники психологічної готовності кандидатів навчання і роботу в ОВС, зменшилися показники плинності серед молодих працівників міліції.

Література:

1. Бандурка, О.М. Управління в органах внутрішніх справ України. – Харків, 1999.-156с.
2. Барко, В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): Монографія. – Київ, "Ніка-Центр", 2002.- 216с.
3. Барко, В.І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід)/ Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2003.-156с.
4. Барко, В.І., Панок В.Г., Ваврик Т.Ю. Використання методу портретних виборів для професійного відбору кадрів в органах внутрішніх справ/Практична психологія та соціальна робота, № 6, 2000.- 96с.
5. Барко, В.І., Шаповалов О.В. Методика визначення мотиваційно-інтелектуальної готовності до навчання у вузі МВС (версія 2). – К., НАВСУ. – 1999. -123с.
6. Барко, В.І., Шаповалов О.В. Панок В.Г. Психологічна діагностика здібностей особистості до навчання у вузі./Практична психологія та соціальна робота, №9, 1998.- 76с.
7. Бурлачук, Л.Ф. Психодіагностика. Учебник. – СПб.: Питер, 2006. –351 с.
8. Ірхіна, С.М. Профорієнтація та професійно-психологічний відбір в органи внутрішніх справ України. Навчальний посібник. Київ, РВЦ КНУВС, ДП «Друкарня МВС». 2007. -213с.
9. Криволапчук, В.О., Барко В.І., Клименко І.В. Профілактика адиктивної поведінки у працівників органів внутрішніх справ України. Навчально-методичний посібник. – Київ, 2009.-178с.
10. Медведєв, В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія / Володимир Степанович Медведєв. – К. : Національна академія внутрішніх справ України, 1996. – 192 с.
11. Столяренко, А.М. Психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел. – М., 1987.-256 с.

Golovin J.F., competitor

Barco V.I., Doctor of Psychology, professor

AREAS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF YOUTH IN PROFESSION OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

The article is devoted to description of contemporary approaches to improvement of professional orientation of youth for service in Law enforcement bodies of Ukraine.

Key words: professional orientation, Law enforcement bodies, professional selection.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ТИПАМИ КОМПЛЕКСІВ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ

У статті розглянуті основні наукові погляди на проблему емоційного інтелекту, підходи до його розуміння та інтерпретації. Подано результати дослідження особливостей показників емоційного інтелекту та їх зв'язків з негативними психічними станами у різних типах комплексів негативних психічних станів студентів. Зроблено висновки про обумовленість впливу емоційного інтелекту на генезу негативних психічних станів студентів.

Ключові слова: емоційний інтелект, особистісний та міжособистісний емоційний інтелект, негативні психічні стани, типи комплексів негативних психічних станів.

В статье рассмотрены основные научные взгляды на проблему эмоционального интеллекта, подходы к его пониманию и интерпретации. Представлены результаты исследования особенностей показателей эмоционального интеллекта та их связей с негативными психическими состояниями в разных типах комплексах негативных психических состояний студентов. Сделан вывод об обусловленности влияния эмоционального интеллекта в происхождении негативных психических состояний студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личностный и межличностный эмоциональный интеллект, негативные психические состояния, типы комплексов негативных психических состояний.

Негативні психічні стани особистості позначаються на усіх сферах життєдіяльності. Тривалі негативні стани дезорганізують та порушують діяльність, поведінку, психічну організацію та сприяють формуванню небажаних властивостей особистості. Вміння усвідомлювати свої психічні стани та емоції інших людей, адекватно їх оцінювати, регулювати та спрямовувати їх у потрібному напрямку – сприяє особистісному, професійному зростанню, самопізнанню, гармонійному формуванню особистості.

Одним з сучасних та перспективних напрямків, який привертає все більше уваги науковців, є дослідження емоційного інтелекту (ЕІ), як інтегративної здатності особистості розуміти та управляти емоційною сферою, регулювати поведінку, мобілізувати, мотивувати себе та інших для діяльності, підтримувати необхідні стосунки з оточуючими та ефективно справлятися з вимогами середовища для досягнення поставлених цілей [1; 5; 8; 13]. Дослідження особливостей розвитку ЕІ студентів з різними типами комплексів негативних психічних станів набуває особливої актуальності у зв'язку з віковими особливостями даної вікової групи та значущості навчально-виховної діяльності у процесі становлення професійно-важливих та особистісних властивостей майбутніх фахівців.

Дослідженню різних аспектів емоційного інтелекту присвячені праці зарубіжних та вітчизняних науковців: Дж.Мейера, Х.Гарднера, П.Селовея, Д.Карузо, Д.Гоулмана, Н.Холла, І.Андрєєвої, С.Беляєва, Л.Виготського, Є.Ільїна, С.Рубінштейна, А.Леонтьєва, Д.Люсіна, Д.Ушакова, Е.Носенко та ін.

Наприкінці 20-го століття дослідження ЕІ проводились в межах психології інтелекту та соціального інтелекту (Е.Торндайк, Ч.Спірмен, Д.Векслер, Дж.Гілфорд, Г.Айзенк) і були спрямовані на виокремлення здібностей, пов'язаних з соціально-емоційною сферою, що забезпечують ефективну взаємодію у людських стосунках, успішність діяльності в різних видах соціальної активності. Так, Х.Гарднер виокремив набір здібностей, що безпосередньо відносяться до ЕІ, та виділив міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект в рамках уявлень про множинний інтелект. Міжособистісний інтелект, за Х.Гарднером, включає здатність спостерігати за почуттями інших та використовувати дану інформацію для прогнозування поведінки інших людей. Внутрішньоособистісний інтелект розуміється як здатність розпізнавати свої почуття, емоції та використовувати їх як засіб для розуміння та управління власною поведінкою [11].

Вперше термін «емоційний інтелект» в психологію ввели Дж.Мейер та П.Селовея і розглядали його як підструктуру соціального інтелекту [13]. Соціальний інтелект розглядався авторами як набір здібностей, що полягають у здатності переробляти інформацію емоційної сфери: сприймати, визначати, виражати свої емоції, асимілювати емоції та думки, розуміти, пояснювати та регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати дану інформацію для спрямування мислення, мотивації та прийняття рішень. У відповідності з моделлю ЕІ Дж.Мейера, П.Селовея, Д.Карузо, до основних структурних компонентів ЕІ відносяться наступні: ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення

ефективності мислення і діяльності; розуміння емоцій; управління емоціями. [13].

Дані погляди узгоджуються з ідеями Л.Виготського, С.Рубінштейна, А. Леонтьєва, Д.Ушакова [3; 6; 7; 9], які розглядали афективні та інтелектуальні процеси у єдності. За Л.Виготським ця єдність виявляється у взаємозв'язку та взаємовпливі даних сторін психіки на всіх ступенях розвитку особистості, у динамічності даного зв'язку та відповідності ступеню розвитку мислення ступеню розвитку афекта [3]. С.Рубінштейн підкреслював, що мислення являє собою єдність емоційного та раціонального [7]. Д.Ушаков відносить соціальний інтелект, поряд з іншими видами інтелекту, до вищого виду пізнавальної діяльності [9]. За поглядами Є.Львіна, ЕІ лежить в основі емоційної саморегуляції та відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю, на відміну від абстрактного і конкретного інтелекту. Кінцевий продукт емоційного інтелекту - прийняття рішень на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс [5].

Дослідники ЕІ виокремлюють два основних підходи до розуміння ЕІ та розрізняють моделі здібностей та змішані моделі емоційного інтелекту (М.Зайднер, Р.Робертс, Д.Карузо, Дж.Мейер, Д.Меттьюс, П.Селовей, Д.Люсін). Моделі здібностей (модель Дж.Мейера, П.Селовея, Д.Карузо) трактують ЕІ як набір когнітивних здібностей, а змішані моделі - як поєднання когнітивних здібностей і особистісних характеристик. К.Петрідес і Е.Фернхем виділяють підходи в залежності від інтерпретації ЕІ як здатності чи як риси. Автори вважають, що характер моделі слід визначати за методами, що вимірюють ЕІ, а не за теоретичними поглядами [14].

До змішаного підходу, який розглядає ЕІ як складне психічне утворення когнітивного, особистісного та мотиваційного компонентів, відносяться погляди Р.Бар-Она та Д.Гоулмана. Р.Бар-Он вперше ввів коефіцієнт емоційності, виокремив широкий спектр особистісних та міжособистісних здібностей, знань, навичок, вмінь, що дозволяють успішно долати різноманітні життєві ситуації. У модель ЕІ автор включив наступні складові: пізнання себе, навички міжособистісного спілкування, здатність до адаптації, управління стресовими ситуаціями, домінуючий настрій [10]. Д.Гоулман у своїй моделі ЕІ поєднав когнітивні здібності з особистісними характеристиками і виокремив такі структурні складові ЕІ як самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління взаємовідносинами [12].

Д.Люсін визначає ЕІ як психологічне утворення, що полягає у здатності до розуміння своїх та чужих емоцій та здатності до управління ними [8, с.34]. Автор вважає, що ЕІ визначається загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу і підкреслює єдність когнітивних здібностей та особистісних характеристик. У модель ЕІ автор включає особистісні характеристики, які прямо впливають на рівень та індивідуальні особливості ЕІ, а саме: когнітивні здібності (швидкість та точність переробки емоційної інформації); особливості емоційності (емоційна стійкість та емоційна чутливість) та уявлення про емоції, як про цінність та важливе джерело інформації про себе і інших [8].

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та експериментальному дослідженні особливостей показників ЕІ та їх зв'язків з негативними психічними станами у різних типах комплексів негативних психічних станів студентів.

Показники ЕІ студентів досліджувались за допомогою методики «Рівень емоційного інтелекту» С.Беляєва, О.Яновича, М.Мазурова та опитувальника «Емоційний інтелект» (EQ) Н.Холла. Методика «Рівень емоційного інтелекту» С.Беляєва складається з 50 питань та дозволяє діагностувати показники особистісного (ОЕІ), комунікативного (КЕІ) та загальний рівень ЕІ (ЗЕІ) [2]. Згідно методики, середніми результатами вважається 5-6 стенів, низькими 1-3, високими 8-10, тенденція до низького рівня – 4 стена, тенденція до високого рівня – 7 стенів.

Опитувальник «Емоційний інтелект» EQ (Н.Холл) спрямован для виявлення здатності розуміти відношення особистості, що проявляються у емоціях, та управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Опитувальник складається з 30 тверджень і включає 5 шкал: емоційна обізнаність (ЕО), управління своїми емоціями (УЕ), самомотивація (СМ), емпатія (Ем), розпізнання емоцій інших людей (РЕ) [4]. Згідно методики, рівні парціального ЕІ наступні: низький - ≤ 7 балів, середній – 8-13 балів, високий – ≥ 14 балів.

Дослідження проводилося серед студентів I-IV курсів гуманітарних та економічних спеціальностей Хмельницького національного університету, обсяг вибірки склав 390 студентів. За результатами попередніх досліджень негативних психічних станів студентів, виявлені негативні психічні стани, що є характерними і стабільно проявляються на всіх рівнях розвитку у студентів за період навчання у ВНЗ. Такими станами є: тривожність (Т) фрустрація (Ф),

Питання психології

агресивність (А), ригідність (Р), які діагностуються за методикою Г.Айзенка «Самооцінка психічних станів». Для експериментального дослідження запропоновано, в залежності від комбінації двох (високого та низького) рівнів негативних станів, виокремити 16 типів комплексів негативних психічних станів (у подальшому -

ТКНПС). Для зручності усі ТКНПС розділені на 5 груп (0; I; II; III; IV) за ознакою присутності в комплексі кількості негативних комплексуютьовуючих станів високого рівня. Результати досліджень розподілу студентів з різними ТКНПС по курсам та показники ЕІ по методиці С.Беляєва представлені у табл.1.

Таблиця 1

Розподіл студентів по типах комплексів негативних психічних станів

Група	ТКНПС	Кількість студентів (%)	I курс (%)	II курс (%)	III курс (%)	IV курс (%)	Показники ЕІ за С.Беляєвим (стени) (M±σ)		
							ОЕІ	КЕІ	ЗЕІ
0	1.Тн-Фн-Ан-Рн	17,44	41	9	35	15	5,47±1,21	6,38±1,32	6,18±1,31
I	2.Тв-Фн-Ан-Рн	2,56	55	17	18	10	4,42±1,61	4,80±1,23	4,20±1,16
	3.Тн-Фв-Ан-Рн	3,59	40	14	38	8	3,29±1,25	4,14±1,39	3,57±1,23
	4.Тн-Фн-Ав-Рн	15,90	45	32	16	7	4,61±1,69	5,06±1,86	4,94±1,39
	5.Тн-Фн-Ан-Рв	5,64	41	35	16	7	3,78±0,90	5,27±1,15	4,55±1,29
II	6.Тв-Фв-Ан-Рн	4,10	38	24	26	12	4,38±1,51	4,50±1,12	4,41±1,26
	7.Тн-Фв-Ав-Рн	2,56	18	42	27	13	3,80±0,45	4,00±1,12	3,60±0,89
	8.Тн-Фн-Ав-Рв	9,75	22	31	41	6	4,17±1,38	4,89±1,78	4,44±1,42
	9.Тв-Фн-Ан-Рв	2,56	18	32	29	21	4,50±1,73	5,25±1,63	4,75±1,26
	10.Тн-Фв-Ан-Рв	2,06	38	24	26	12	3,33±0,47	4,33±0,58	4,00±0,31
	11.Тв-Фн-Ав-Рн	2,56	25	28	37	10	3,00±1,41	6,00±1,65	4,00±1,94
III	12.Тв-Фв-Ав-Рн	3,59	63	14	12	11	2,71±0,95	3,43±1,27	2,43±0,79
	13.Тн-Фв-Ав-Рв	4,10	61	12	18	9	3,75±1,12	3,85±1,13	3,38±1,08
	14.Тв-Фв-Ан-Рв	6,66	33	27	31	9	4,33±1,86	4,50±1,43	4,25±1,14
	15.Тв-Фн-Ав-Рв	6,16	44	30	18	8	3,54±1,21	4,27±1,42	3,82±0,75
IV	16.Тв-Фв-Ав-Рв	10,77	35	28	25	12	2,76±0,59	3,46±0,97	2,84±0,84

Наступним етапом було дослідження ЕІ студентів з різними ТКНПС та виявлення кореляційних зв'язків між показниками ЕІ та негативними психічними станами (НПС) високого рівня у кожному ТКНПС.

Представлені дані у табл.1 свідчать про те, що для студентів з низькими рівнями усіх негативних станів, виявляється середній рівень ОЕІ (5,47±1,21) та середні, з тенденцією до високих, рівні КЕІ та ЗЕІ (6,38±1,32; 6,18±1,31); а група студентів з високими рівнями негативних психічних станів характеризується тенденцією до низького рівня ОЕІ (3,46±0,59) та низькими рівнями КЕІ та ЗЕІ (2,76±0,97; 2,84±0,84) (табл.1). На рис.1, для порівняння та наочності, представлені профілі ЕІ, отримані за методикою Н.Холла для 0-ої та IV-ої груп ТКНПС у балах. Значення кожного показника у профілях є

середнім арифметичним значенням відповідних показників усіх представників кожної групи.

Представлені на рис.1 профілі вказують на середні рівні усіх показників ЕІ для студентів 0-ої групи та низькі рівні – для студентів IV-ої групи ТКНПС, при цьому найменші відмінності спостерігаються за показником «емоційна обізнаність» (7,38±1,87 та 6,31±1,36), найбільші відмінності – за показником «управління емоціями». Ці данні свідчать про обумовленість низького рівня особистісного ЕІ у студентів з високими рівнями значень НПС, «застряганням» на негативних емоціях та почуттях, невмінням діяти у відповідності з вимогами життя, швидко переключатися на позитивні емоції. Низький рівень КЕІ пов'язан з невмінням співчувати, поліпшувати емоційні стани оточуючих.

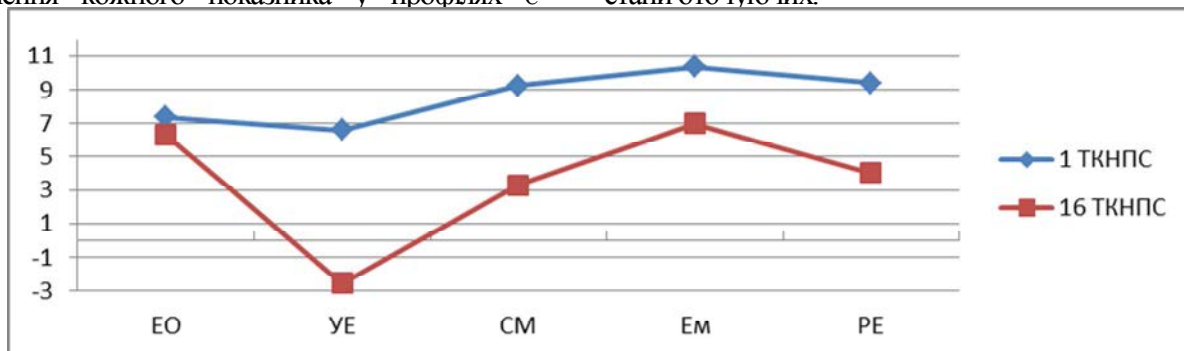
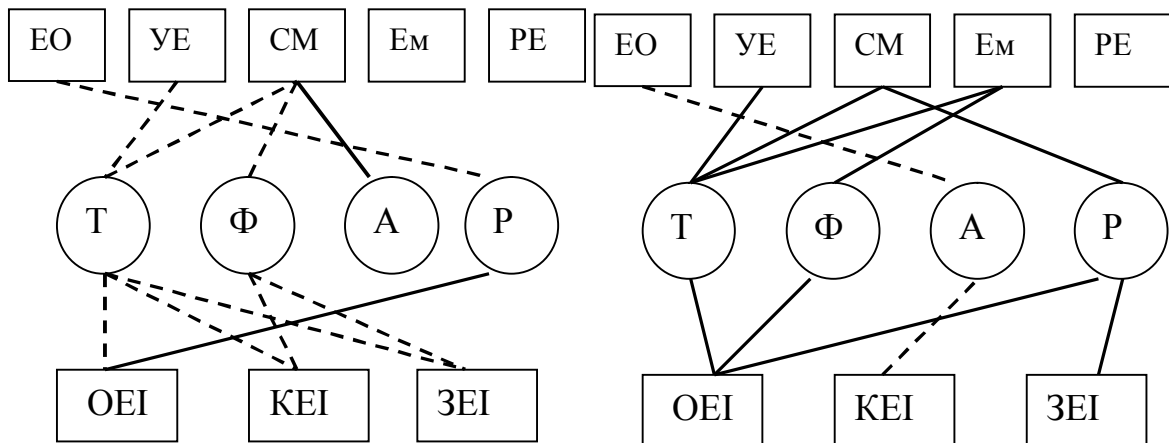


Рис. 1. Профілі емоційного інтелекту 0-ої та IV-ої груп ТКНПС

Питання психології

Кореляційний аналіз взаємозв'язків показників ЕІ з НПС дозволив виявити ряд особливостей у студентів, що переживають негативні стани (рис.2). Розрахунки

здійснювались за допомогою програм «Microsoft Excel» и «SPSS 18.0» для Windows. Коефіцієнти кореляції розраховувались за методом рангової кореляції Спірмена.



а) студентів 1-го ТКНПС; б) студентів 16-го ТКНПС

Рис. 2. Особливості кореляційних зв'язків показників емоційного інтелекту з негативними психічними станами

У студентів 1-го ТКНПС рівень тривожності зменшується при підвищенні рівнів емоційної гнучкості ($6,62 \pm 1,46$), самомотивації ($9,26 \pm 1,71$), особистісного ($5,47 \pm 1,21$), KEI ($6,38 \pm 1,32$) та ZEI ($6,18 \pm 1,31$) (відповідно, $\rho = -0,347$; $\rho = -0,316$; $\rho = -0,313$; $\rho = -0,339$; $\rho = -0,334$, при $p \leq 0,05$); рівень стану фрустрації знижується при підвищенні рівнів самомотивації, KEI та ZEI (відповідно, $\rho = -0,336$; $\rho = -0,390$; $\rho = -0,315$, при $p \leq 0,05$); низькому рівню агресивності сприяє середній рівень самомотивації ($\rho = 0,409$, при $p \leq 0,01$); рівень ригідності зменшується при підвищенні рівня емоційної обізнаності ($7,38 \pm 1,87$) та зменшення рівня розвитку OEI.

Для 16-го ТКНПС високий рівень стану тривожності обумовлен позитивними кореляційними зв'язками з погано розвинутими здібностями управління емоціями ($4,00 \pm 1,15$), низькими рівнями розвитку самомотивації ($3,31 \pm 1,64$), емпатії ($7,00 \pm 1,63$) та OEI ($2,76 \pm 0,59$) (відповідно, $\rho = 0,363$, при $p \leq 0,05$; $\rho = 0,571$, при $p \leq 0,01$; $\rho = 0,390$; $\rho = 0,351$, при $p \leq 0,05$); високий рівень фрустрації позитивно корелює з емпатією ($7,00 \pm 1,63$) та OEI ($\rho = 0,403$; $\rho = 0,469$, при $p \leq 0,01$); високий рівень агресивності підвищується при зменшенні рівнів емоційної обізнаності ($6,31 \pm 1,36$) та KEI ($3,46 \pm 0,97$)

(відповідно, $\rho = -0,397$, при $p \leq 0,05$; $\rho = -0,421$, при $p \leq 0,01$); високий рівень ригідності посилюється низькими рівнями самомотивації ($3,31 \pm 1,64$), OEI та ZEI ($2,84 \pm 0,84$) (відповідно, $\rho = 0,390$, при $p \leq 0,05$; $\rho = 0,511$, при $p \leq 0,01$).

Таким чином, аналіз кореляційних зв'язків для розглянутих «протилежних» ТКНПС наочно демонструє вплив складових ЕІ на походження негативних психічних станів студентів та потребує розгляду особливостей аналогічних зв'язків для інших груп ТКНПС.

Розглянемо наступну II-гу групу ТКНПС. Згідно з даними табл.1, для студентів цієї групи притаманні показники OEI та ZEI у межах середніх значень від 3,29 до 4,94 стевів, що свідчить про тенденцію цих показників до низьких рівнів. Середні значення KEI є трохи вищими і знаходяться в проміжку від 4,14 до 5,27 стевів. На рис.3 представлені структури значень показників ЕІ. Середні рівні значень більшості показників ЕІ характерні для студентів з високими рівнями агресивності та ригідності; низькі, і навіть негативні, характеризують студентів з високими рівнями тривожності та фрустрації; низький рівень показника «управління своїми емоціями» характерний для усіх студентів цієї групи. Розглянемо особливості кореляційних зв'язків в цій групі студентів.

Питання психології

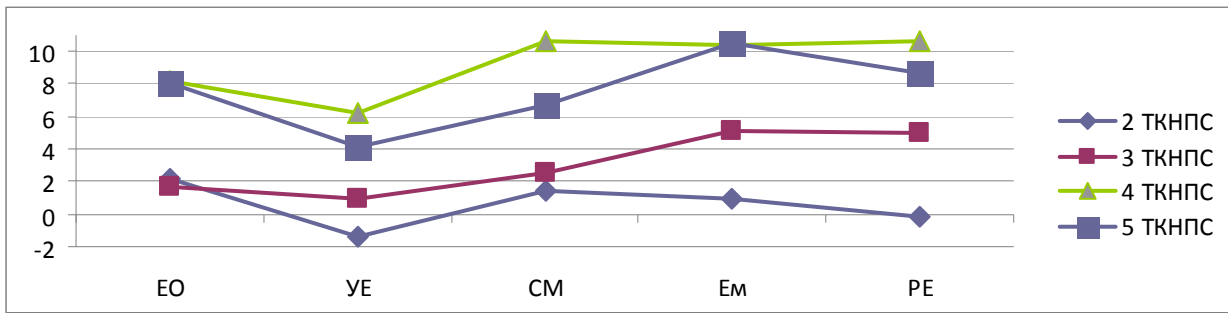


Рис. 3. Профілі емоційного інтелекту I-ї групи ТКНПС

У 2-му ТКНПС високий рівень тривожності негативно корелює з дуже низкими рівнями розвитку: емпатії ($2,20 \pm 0,52$), здатності впливати на емоції інших людей ($-0,21 \pm 0,23$), ОЕІ ($4,42 \pm 1,61$) (відповідно, $\rho = -0,738$, $\rho = -0,791$, при $p \leq 0,05$; $\rho = -0,825$, при $p \leq 0,01$).

Високий рівень фрустрації у 3-му ТКНПС негативно корелює з низкими рівнями показників емоційної обізнаності ($1,71 \pm 0,34$), емпатії ($5,14 \pm 1,63$) та ЗЕІ ($3,57 \pm 1,23$) ($\rho = -0,574$, $\rho = -0,596$, $\rho = -0,612$, при $p \leq 0,05$).

В 4-му ТКНПС високий рівень прояву агресивності позитивно корелює з середніми здібностями до емпатії ($10,42 \pm 1,79$), середніми здібностями до розпізнання емоцій інших

людей ($10,58 \pm 1,98$) ($\rho = 0,498$, при $p \leq 0,01$; $\rho = 0,347$, при $p \leq 0,05$). Низький рівень розвитку ОЕІ ($3,73 \pm 0,90$) позитивно корелює з високим рівнем ригідності, характерним для студентів 5-го ТКНПС.

Перейдемо до розгляду II-ї групи ТКНПС. Показники ОЕІ та ЗЕІ практично повторюють ситуацію у попередній групі студентів, але є нижчими (табл.1). На рис.4 представлені структури показників ЕІ для студентів II-ї групи. Найбільш високі рівні розвитку усіх показників ЕІ відмічаються у студентів 11-го ТКНПС, а найбільш низькі – у студентів 10-го ТКНПС. Розглянемо послідовно виявлені значущі кореляційні зв'язки для цієї групи.

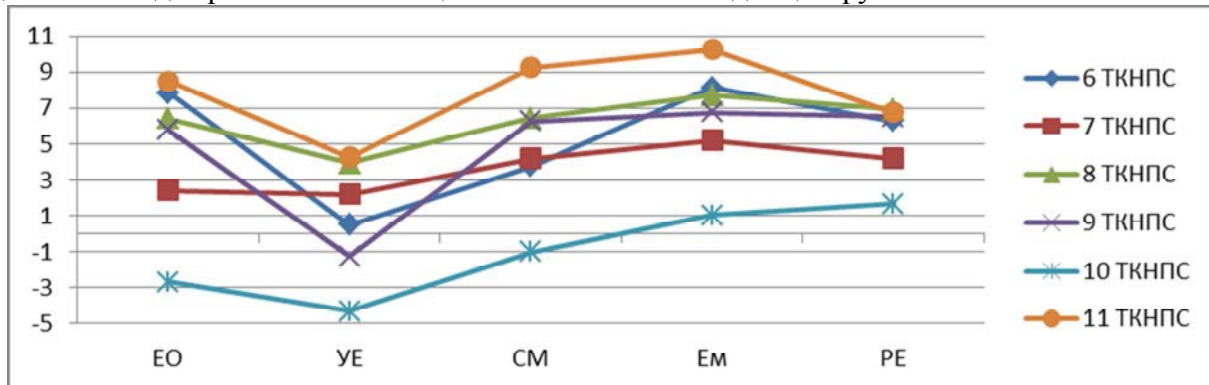


Рис. 4. Профілі емоційного інтелекту II-ї групи ТКНПС

Для 6-го ТКНПС високі рівні тривожності та фрустрації негативно корелюють з ОЕІ ($\rho = -0,830$, при $p \leq 0,01$; $\rho = -0,553$, при $p \leq 0,05$); рівень тривожності негативно корелює з ЗЕІ ($\rho = -0,747$, при $p \leq 0,01$); рівень фрустрації позитивно корелює з емоційною обізнаністю ($\rho = 0,503$, при $p \leq 0,05$) та самомотивацією ($\rho = -0,539$, при $p \leq 0,05$).

В 7-му ТКНПС вплив показників ЕІ відбивається у наступних коефіцієнтах кореляції: негативні залежності між високим рівнем фрустрації та рівнем прояву емоційної обізнаності, вмінням розпізнавати емоції інших людей та КЕІ ($\rho = 0,671$; $\rho = -0,617$ при $p \leq 0,05$; $\rho = -0,803$, при $p \leq 0,01$), позитивний зв'язок з рівнем ОЕІ ($\rho = 0,791$, при $p \leq 0,01$); негативна залежність між високим рівнем агресивності та емоційною обізнаністю, КЕІ

($\rho = -0,667$; $\rho = -0,789$ при $p \leq 0,05$) та позитивна залежність з ОЕІ ($\rho = 0,725$, при $p \leq 0,05$).

У 8-му ТКНПС значущі негативні кореляційні зв'язки виявлені між високим рівнем ригідності та емоційною обізнаністю, управлінням своїми емоціями, емпатією, розпізнаванням емоцій інших, ЗЕІ ($\rho = -0,358$; $\rho = -0,321$ при $p \leq 0,05$; $\rho = -0,459$, при $p \leq 0,01$; $\rho = 0,35$; $\rho = -0,338$ при $p \leq 0,05$). Значущі кореляційні зв'язки між агресивністю та показниками ЕІ не виявлено.

9-му ТКНПС притаманні наступні значущі кореляційні зв'язки між тривожністю та: самомотивацією, емпатією, КЕІ, ЗЕІ ($\rho = -0,894$; $\rho = -0,847$; $\rho = 0,850$; при $p \leq 0,01$; $\rho = 0,707$; при $p \leq 0,05$); між ригідністю та: емоційною гнучкістю, самомотивацією, емпатією, управлінням емоціями інших людей, КЕІ ($\rho =$

0,642; $\rho = -0,738$; $\rho = -0,731$, при $p \leq 0,05$; $\rho = 0,816$, при $p \leq 0,01$; $\rho = 0,742$, при $p \leq 0,05$).

У 10-му ТКНПС значущі кореляційні зв'язки виявлені між високим рівнем стану фрустрації та ОЕІ ($\rho = -0,867$, при $p \leq 0,05$); між високим рівнем стану ригідності та показниками: емоційної обізнаності, емоційної гнучкості, самомотивації, розпізнаванням емоцій інших людей, ОЕІ ($\rho = 0,892$; $\rho = 0,881$; $\rho = 0,903$; $\rho = 0,921$, при $p \leq 0,01$; $\rho = -0,866$, при $p \leq 0,05$).

Для 11-го ТКНПС характерні наступні значущі кореляційні зв'язки між високим рівнем стану тривожності та показниками: емоційної гнучкості, самомотивації, емпатії, ОЕІ, загального ЗЕІ ($\rho = 0,738$; $\rho = 0,949$; $\rho = 0,985$; $\rho = 0,833$; $\rho = 0,959$, при $p \leq 0,01$); високим рівнем стану агресивності та показниками:

розпізнавання емоцій інших людей, КЕІ (відповідно, $\rho = 0,803$; $\rho = 0,821$, при $p \leq 0,01$).

Розглянемо останню, III-тю групу ТКНПС. Найнижчий показник ОЕІ спостерігається у 12-му ТКНПС та складає $2,71 \pm 0,95$ стевів, а найвищий показник ЗЕІ в цій групі складає $4,33 \pm 1,86$ для 14-го ТКНПС. Розбіжність значень КЕІ менша, ніж для II-ої групи і знаходиться в межах від $3,43 \pm 1,27$ до $4,5 \pm 1,43$ стевів. В цілому, показники, що аналізуються, ще нижче ніж у попередніх розглянутих групах, що і відбивається у показниках ЗЕІ (табл. 1). На рис.5 представлені профілі показників ЕІ для цієї групи: тут привертає увагу показник «управління своїми емоціями», який для 12-го, 14-го та 15-го ТКНПС є негативним, а для 13-го ТКНПС ледь перевищує нульову відмітку.

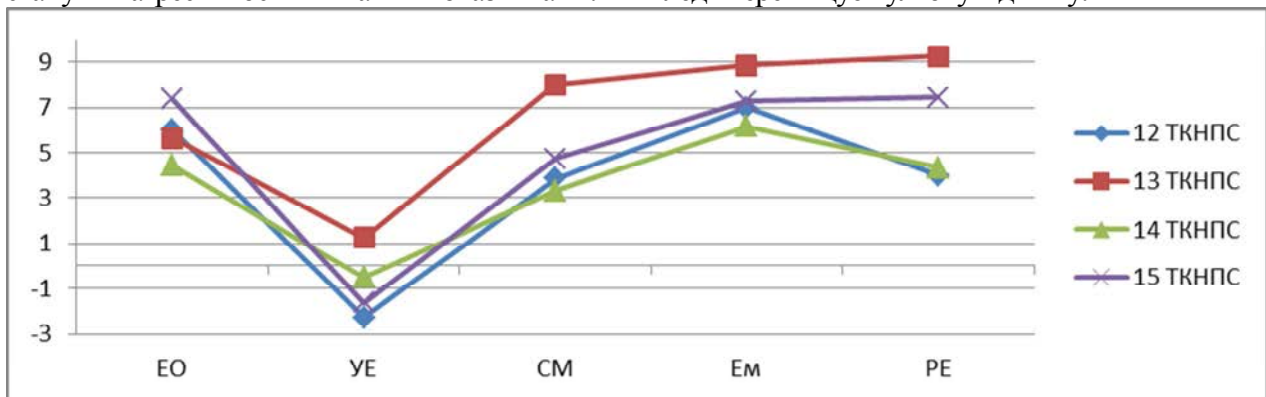


Рис. 5. Профілі емоційного інтелекту III-ої групи ТКНПС

Результати кореляційного аналізу, отриманого для студентів цієї групи ТКНПС наступні: у 12-му ТКНПС стан тривожності негативно корелює з рівнем розвитку управління своїми емоціями ($\rho = -0,636$, при $p \leq 0,05$) та позитивно з ЗЕІ ($\rho = 0,542$, при $p \leq 0,05$); стан фрустрації негативно корелює з показником розвитку управління своїми емоціями ($\rho = -0,886$, при $p \leq 0,01$); стан агресивності негативно корелює з рівнем розвитку самомотивації ($\rho = -0,688$, при $p \leq 0,01$).

Для 13-го ТКНПС виявлені позитивні кореляційні зв'язки стану фрустрації з наступними показниками: емоційної гнучкості, самомотивації, емпатії, розпізнаванням емоцій інших людей, КЕІ ($\rho = 0,650$, при $p \leq 0,01$; $\rho = 0,578$; $\rho = 0,553$, при $p \leq 0,05$; $\rho = 0,658$; $\rho = 0,835$, при $p \leq 0,01$); негативний зв'язок агресивності з рівнем розвитку емоційної обізнаності ($\rho = -0,625$, при $p \leq 0,05$); позитивний зв'язок стану ригідності з вмінням розпізнавати емоції інших людей ($\rho = 0,678$, при $p \leq 0,05$).

При дослідженні 14-го ТКНПС виявлені значущі негативні зв'язки між: станом тривожності та КЕІ ($\rho = -0,397$, при $p \leq 0,05$); станом фрустрації та КЕІ ($\rho = -0,531$, при

$p \leq 0,01$); станом ригідності та рівнями розвитку показників: емоційної обізнаності, емпатії, розпізнавання емоцій інших людей (відповідно, $\rho = -0,374$; $\rho = -0,346$, при $p \leq 0,05$; $\rho = -0,516$, при $p \leq 0,01$).

В 15-му ТКНПС виявлені наступні значущі зв'язки: стану тривожності з КЕІ ($\rho = -0,460$, при $p \leq 0,05$); стану агресивності з рівнем розвитку емоційної гнучкості ($\rho = -0,488$, при $p \leq 0,05$); стану ригідності з рівнем розвитку емпатії, розпізнаванням емоцій інших людей та ОЕІ ($\rho = -0,827$; $\rho = -0,762$; $\rho = 0,549$, при $p \leq 0,01$).

Висновки. Кожному виокремленому ТКНПС відповідає свій індивідуальний профіль емоційного інтелекту. В усіх розглянутих ТКНПС показник ОЕІ нижче, ніж КЕІ, що може пояснюватися особливостями даного вікового періоду. Зі зниженням рівнів ОЕІ, КЕІ та ЗЕІ збільшується кількість негативних психічних станів високого рівня, що одночасно переживають студенти. Для I-ої групи ТКНПС найбільш низький показник ЗЕІ спостерігається серед студентів, що переживають стан фрустрації високого рівня, у II-ій групі аналогічний показник характерний для студентів з високими рівнями станів фрустрації та агресивності, а в III-ій групі

такими станами є фрустрація, агресивність та тривожність.

При аналізі структури показників за методикою Н.Холла особливу увагу привертають два показника: «управління своїми емоціями» та «емпатія». Здатність до управління своїми емоціями (емоційна гнучкість) для усіх без виключення студентів є найбільш погано розвинутою, що може бути обумовлено віковими особливостями студентського періоду. Здатність до емпатії найбільш розвинута для більшості досліджуваних, що може пояснюватися гендерними особливостями вибірки (80% - особи жіночої статі).

Розподіл студентів за ознакою ТКНПС свідчить про суттєві розбіжності та специфічні прояви зв'язків негативних психічних станів з показниками ЕІ. Аналіз значущих кореляційних зв'язків показав, що у 80%

ТКНПС ОЕІ впливає на походження та розвиток негативних психічних станів високого рівня; аналогічно, у 73% ТКНПС виявляється вплив здатності до емпатії та розпізнання емоцій інших людей; у 66% ТКНПС – вплив здійснює рівень розвитку емоційної обізнаності, у 60% ТКНПС – рівні розвитку емоційної обізнаності, самомотивації, КЕІ, а у 47% - ЗЕІ. Подальший аналіз впливу структурних складових ЕІ на кожен з негативних психічних станів високого рівня, незалежно від особливостей їх поєднання у комплексі, виявив значущий вплив усіх без винятку показників ЕІ на кожен виокремлений негативний стан.

Таким чином, на основі проведених досліджень можна зробити загальний висновок про обумовленість та вплив ЕІ на генезу негативних психічних станів студентів.

Література:

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. 2006. - № 3. - С. 78-86.
2. Беляев, С. А. Разработка и стандартизация методики "Уровень эмоционального интеллекта" [Текст] / С. А. Беляев, А. И. Янович, М. И. Мазуров // Психологический журнал : Ежекварт. научно-практич. издание. - 2009. - №2. – С. 9-17.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Под ред. А. В. Запорожца и др. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2. – 305 с.
4. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002.- С.57-59
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин - СПб.: Питер, 2001. - С. 242–244.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность и сознание / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии, 1972. – № 12. – С. 137-140.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
8. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 29–36.
9. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004.- С. 11-28.
10. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
11. Gardner H. Multiple intelligences. N.Y., 1993.
12. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995.
13. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion. 2001. V. 1. P. 232-242.
14. Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence // Personality and Individual Differences. 2000. V. 29. P. 313-320.

Igumnova O., teachers of the department

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF COMPLEXES OF NEGATIVE MENTAL STATES

The article describes the basic scientific views on the issue of emotional intelligence, approaches to understanding and interpretation. The results of the study characteristics of indicators of emotional intelligence and their relationships with negative mental states in different types of negative mental states of students. The results show the uniqueness of individual emotional intelligence profile for each type of negative mental states and tend to increase the number of negative mental states level with reduced levels of personal, communication and overall emotional intelligence. The conclusion about the cause and impact of emotional intelligence on the genesis of negative mental states of students.

Key words: emotional intelligence, personal and interpersonal emotional intelligence, negative mental states, types of negative mental states.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЖІНОК-ПРАЦІВНИКІВ ОВС З РІЗНИМ СТАЖЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена аналізу проблеми емоційного вигорання як складової професійної деформації особистості жінок – працівників органів внутрішніх справ. Проаналізовані відмінності проявів емоційного вигорання у жінок – працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності. Виявлені стратегії емоційного вигорання у жінок – працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності.

Ключові слова: професійна деформація, емоційне вигорання, працівники органів внутрішніх справ України.

Статья посвящена анализу проблемы эмоционального выгорания как составляющей профессиональной деформации личности женщин – сотрудников ОВД с разным стажем профессиональной деятельности. Проанализированы отличия в проявлениях эмоционального выгорания у женщин – сотрудников ОВД с разным стажем профессиональной деятельности. Выявлены стратегии эмоционального выгорания у женщин – сотрудников ОВД с разным стажем профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, сотрудники органов внутренних дел Украины.

Постановка проблеми. Професійна деформація особистості є винятково актуальною темою психологічних досліджень. У літературі поширена думка про те, що найбільша ймовірність зазнати деформації існує у виконавців професії типу «людина – людина» та «людина – аномальна людина», серед яких працівники ОВС. У такому контексті стає зрозумілим, чому абсолютна більшість емпіричних досліджень та спроб виявити зміст професійної деформації своїм об'єктом мають представників різних служб ОВС, найчастіше слідства та карного розшуку. В той же час проблематика гендерного аспекту професійної деформації залишається мало розробленою, хоча кількість жінок – працівників ОВС збільшується з кожним роком.

Стан теоретичної розробленості проблеми. Низка авторів, зокрема, В.О. Лазарева зазначають, що професійна деформація виникає внаслідок багаторазового повторення типових ситуацій діяльності протягом тривалого часу. Вона є найбільш небезпечною зміною, оскільки може призвести до навмисного порушення (недотримання) вимог закону. Конкретні прояви професійної деформації можна об'єднати в чотири «специфічні комплекси»: процесуальний нігілізм; психологічна нестійкість; звинувачувальний нахил; психологічний захист [1]. Психологічний зміст основних напрямків і показників професійної деформації особистості, фактори виникнення і розвитку цього процесу розглядалися такими дослідниками як А.В. Буданов, С.П. Безносков, Т.С. Ткаченко, А.К. Маркова, В.С. Медведєв, Ю.К. Стрелков, З.Р. Кісіль,

Ю.В. Александров, О.В. Землянська, П.В. Макаренко та ін.

В структурі професійної деформації особистості прийнято виділяти емоційне вигорання як різновид психологічного захисту у професійно-деформованій особистості. Ці поняття близькі за змістом, наприклад, на думку К. Маслач [2] емоційне вигорання – це синдром фізичного та емоційного виснаження, який виникає внаслідок розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння й співчуття до клієнтів.

Н.С. Водопьянова [3], відмічає, що емоційне вигорання має три стадії: 1) емоційне виснаження, проявами якого є переживання зниження емоційного тону, втрата інтересу до оточуючих, емоційне перенасичення, агресивні реакції; 2) деперсоналізація, проявами якої є деформація взаємин із іншими людьми у формі підвищення залежності від інших, негативізму, цинізму установок і почуттів стосовно реципієнтів, "заглиблення в себе", виконання тільки мінімуму роботи, уникнення спілкування; 3) редукція особистісних досягнень, проявами якої є тенденції до негативної оцінки себе, зниження значущості власних досягнень, обмеження своїх можливостей, негативізм щодо службових обов'язків, зниження самооцінки і професійної мотивації, зняття з себе відповідальності або відсторонення від обов'язків стосовно інших, нездатність емоційно реагувати на робочі події.

Метою статті є виявлення особливостей проявів емоційного вигорання у жінок – працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності.

Питання психології

Вибірка і методи дослідження. У дослідженні узяли участь 202 жінки – працівника різних підрозділів ОВС зі стажем роботи в ОВС від 1 до 21 років. Було сформовано чотири групи, відповідно до стажу професійної діяльності досліджуваних. В якості психодіагностичного інструментарію

була використана методика В.В. Бойко «Емоційне вигоряння».

Обговорення результатів дослідження. Середні показники симптомів емоційного вигоряння, виявлені у групах досліджуваних, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика симптомів емоційного вигоряння у жінок – працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності ($\bar{x}_{cp} \pm \sigma$, балів)

Симптоми емоційного вигоряння	1 група (1-5 років)	2 група (6-10 років)	3 група (11-15 років)	4 група (16> років)
Переживання психотравмуючих обставин	3,16±5,02	2,52±3,60	5,15±4,52	5,95±5,43
Невдоволеність собою	4,36±1,73	7,24±7,56	9,75±9,40	8,10±7,03
Загнаність в клітку	1,28±2,17	3,36±4,86	5,30±7,74	8,35±8,98
Тривога і депресія	1,72±2,64	2,52±3,11	6,55±7,74	8,10±8,30
Фаза тривоги загалом	10,52±7,78	15,64±9,86	26,75±23,37	30,65±22,85
Вибіркове емоційне реагування	3,92±5,02	9,48±7,64	9,75±6,78	14,50±5,98
Емоційна дезорієнтація	2,36±2,33	7,16±4,96	7,60±6,19	11,60±6,22
Розширення економії емоцій	5,96±8,13	14,16±9,69	20,95±14,40	29,40±13,47
Редукція професійних обов'язків	4,32±5,38	9,32±5,60	11,30±7,62	14,15±8,16
Фаза резистенції загалом	16,56±13,95	40,00±17,20	49,60±24,64	70,25±19,05
Емоційний дефіцит	4,64±5,21	6,28±4,44	8,40±7,71	10,70±6,06
Емоційна відстороненість	10,20±9,60	17,16±11,38	22,20±10,27	19,05±12,53
Деперсоналізація	1,32±2,46	2,52±2,89	4,10±5,36	5,70±4,52
Психовегетативні розлади	1,60±2,90	1,12±2,17	3,15±5,29	5,30±3,44
Фаза виснаження загалом	17,76±11,48	27,08±14,93	37,85±19,15	40,50±19,40

З таблиці 1 видно, що у фазі тривоги домінуючими симптомами емоційного вигоряння є незадоволеність собою та відчуття загнаності в клітку. Симптом переживання психотравмуючих обставин діяльності у досліджуваних третьої та четвертої групи сформований значно більшою мірою, ніж у перших двох групах ($p \leq 0,05$ для $t_{1-3,2-3,1,4,2-4}$). Це вказує на те, що у жінок зі стажем роботи більше 10 років відбувається накопичення роздратування від факторів праці, які не піддаються усвідомленому контролю. Середній показник симптому невдоволеності собою виявився максимальним у другій, третій та четвертій групах ($p \leq 0,05$ для $t_{1-2,1-3,1,4}$). Механізм «емоційного переносу» (за В. Бойко) полягає у тому, що нездатність змінити об'єктивні умови праці призводить до накопичення невдоволеності професією та посадою, а їх надмірна інтеріоризація обумовлює перенесення такої невдоволеності на себе самого. Відчуття загнаності у клітку у жінок поступово наростає зі збільшенням стажу професійної діяльності, і стає провідним симптомом першої фази у досліджуваних зі стажем служби більше 15 років, у яких даний симптом в цілому сформований, і вказує на сприйняття ними ситуації як безвихідної. Останній симптом першої фази, тривога і

депресія, стрибкоподібно зростає у третій та четвертій групах ($p \leq 0,05$ для $t_{1-3,2-3,1,4,2-4}$), досягаючи максимального показника у четвертій групі. Зазначене свідчить про те, що майже усі симптоми першої фази емоційного вигоряння мають тенденцію до лінійного зростання зі збільшенням стажу професійної діяльності досліджуваних жінок.

Симптоми другої фази емоційного вигоряння вказують здебільшого на засоби, які використовуються суб'єктом для побудови механізму емоційного захисту від травмуючої діяльності. Так, основним механізмом емоційного вигоряння у всіх групах досліджуваних є розширення сфери економії емоцій, середній показник якого у четвертій групі майже досяг максимального за шкалою (30 балів). Це обумовлює у досліджених жінок тенденцію до обмеження кола спілкування вдома, через пересичення спілкуванням на роботі. Середні показники симптомів вибіркового емоційного реагування та редукції професійних обов'язків також зростають у групах, вони виражені у четвертій групі на середньому рівні. Досліджувані зі збільшенням стажу роботи навчаються неемоційно ставитись до людей та їх проблем, свідомо обмежуючи виконання обов'язків, які потребують емоційних витрат. Найменш характерним для

Питання психології

досліджуваних усіх груп є симптом емоційної дезорієнтації, що непрямом вказує на їх досить неупереджене ставлення до громадян, малу сформованість в них такого показника професійної деформації як «презупція винуватості». Слід також зазначити, що практично усі показники мають тенденцію до збільшення у групах за стажем професійної діяльності.

Серед симптомів третьої фази емоційного вигоряння, у досліджених домінує емоційна відстороненість, яка сформована повною мірою у жінок зі стажем роботи більше 5 років. Це вказує на тенденцію до виключення ними емоцій зі сфери службового спілкування, безособовість позиції та демонстративну байдужість до громадян. На другому місці знаходиться показник симптому емоційного дефіциту, що вказує на усвідомленість неемоційної позиції,

переживання втрати позитивних емоцій, намагання жінок компенсувати сплоснення емоційного реагування проявами гострих негативних емоцій гніву, роздратування тощо. Несформованими виявились середні показники таких симптомів як деперсоналізація та психовегетативні розлади, що свідчить про в цілому достатню компенсаторну силу сформованого емоційного захисту від негативних чинників професійної діяльності у досліджуваних жінок. Як і у попередніх фазах, середні показники усіх симптомів мають виражену тенденцію до збільшення у групах зі збільшенням стажу професійної діяльності.

Був проведений факторний аналіз показників симптомів емоційного вигоряння із подальшим Varimax-обертанням отриманих факторів. Результати факторного аналізу представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Факторний склад емоційного вигоряння у групах жінок-працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності

№ фактору	1 група	2 група	3 група	4 група
1	20,8% деперсоналізація (.78) невдовол. собою (.73) емоц. дефіцит (-,63)	22,7% вибіркове реагув. (.79) психовег. розлади (.74) редукц. обов'язк. (.73) деперсоналізація (.66)	43,1% деперсоналізація (.84) переж. психотр. (.77) загнан. у клітку (.76) емоц. дефіцит (.76) психовег. розлади (.64)	34,3% загнан. у клітку (.82) тривога, депрес. (.74) вибіркове реагув. (.70) деперсоналізація (.60)
2	17,0% загнан. у клітку (.80) психовег. розлади (.73) емоц. відсторон. (-,68)	17,9% емоц. дефіцит (.78) переж. психотр. (.77)	14,6% емоц. дезорієнт. (.88) невдовол. собою (.87)	16,8% переж. психотр. (.94) невдовол. собою (.67) емоц. дефіцит (.66)
3	14,5% редукц. обов'язк. (.73) вибіркове реагув. (.72) розш. економ. ем. (.66)	12,6% розш. економ. ем. (.88) емоц. дезорієнт. (.73)	11,2% розш. економ. ем. (.86) редукц. обов'язк. (.80) вибіркове реагув. (.63)	13,2% психовег. розлади (.86) емоц. дезорієнт. (.80) розш. економ. ем. (.71)
4	12,6% переж. психотр. (.92) тривога, депрес. (.80)	10,8% невдовол. собою (.86) тривога, депрес. (.47)	8,9% емоц. відсторон. (-,68) тривога, депрес. (.60)	9,9% емоц. відсторон. (.88) редукц. обов'язк. (-,72)
5	9,3% емоц. дезорієнт. (.83)	10,2% загнан. у клітку (.88) емоц. відсторон. (.66)	-	-

З наведених у таблиці 2 даних можна зробити низку узагальнень. По-перше, у групах жінок-працівників ОВС з різним стажем роботи відмічено наявність різних симптомомкомплексів емоційного вигоряння, що підтверджується різною кількістю отриманих факторів та їх змістовним навантаженням. Так, у першій групі отримано п'ять факторів. Перший біполярний фактор пояснює 20,8% дисперсії показників, та поєднує симптоми деперсоналізації (0,78), невдоволеності собою (0,73) та емоційного дефіциту (-0,63). Враховуючи, що перші два симптоми є складовими когнітивної триади

депресії за А. Беком (негативне ставлення до себе та до інших), такий стиль емоційного вигоряння може бути названим «депресія як відсутність емоцій».

До складу другого біполярного фактору, який пояснює 17,0% дисперсії показників, увійшли симптоми загнаності у клітку (0,80), психовегетативних та психосоматичних розладів (0,73), емоційна відстороненість (-0,68). За своїм змістом фактор описує стратегію емоційного втручання (з негативними наслідками у вигляді відчуття нездоланності системи та психовегетативних розладів) або емоційної відстороненості в

якості захисту від таких наслідків. Фактор отримав назву «емоційне невтручання як психологічний захист».

Третій фактор пояснює 14,5% дисперсії показників і є монополярним. Він поєднує симптоми редукції професійних обов'язків (0,73), вибіркоче емоційне реагування (0,72) та розширення сфери економії емоцій (0,66). Вказані симптоми характеризують усвідомлену вибіркочість суб'єкта у виборі емоційно насичених ситуацій життя (у сім'ї та на роботі) та ставлення до них. За своїм змістом фактор отримав назву «свідома економія емоцій».

До складу четвертого фактору, який пояснює 12,6% дисперсії показників, увійшли два симптоми: переживання психотравмуючих обставин діяльності (0,92), тривога і депресія (0,80). За своїм навантаженням фактор отримав назву «емоційний стрес». Останній п'ятий фактор (9,3% дисперсії) містить лише один симптом емоційної дезорієнтації (0,83), і враховуючи його близькість такого напрямку професійної деформації особистості як вільна трактовка поведінки громадян, фактор був названий «емоційна деформованість».

У другій групі досліджуваних жінок також виявлено п'ять факторів. Перший з них монополярний, він описує 22,7% дисперсії показників. До його складу увійшли наступні симптоми: вибіркоче емоційне реагування (0,79), психовегетативні і психосоматичні розлади (0,74), редукція професійних обов'язків (0,73), деперсоналізація (0,66). Вказані симптоми характеризують стратегію невтручання в емоційно-напружені ситуації і до роботи взагалі, тому фактор отримав назву «емоційне невтручання через фізичну виснаженість».

У складі другого фактору (17,9% дисперсії показників) такі симптоми як емоційний дефіцит (0,78) та переживання психотравмуючих обставин (0,77). Враховуючи усвідомлений характер обох симптомів, фактор отримав назву «дефіцит емоцій внаслідок негативного ставлення до роботи».

Третій фактор (12,6% дисперсії показників) містить два симптоми: розширення сфери економії емоцій (0,88) та емоційна дезорієнтація (0,73). Перший з них характеризує схильність економити емоції за рахунок звуження сфери спілкування та відреагувати негативні емоції вдома, а другий вказує на сформованість потреби у самовиправданні власного негативного шаблону поведінки («презумпція

винуватості»). Тому зміст фактору вказує на визнання себе не таким, як інші («мені можна то, що іншим не можна»), і отримав назву «не конгруентність оточенню».

Четвертий фактор (10,8% дисперсії показників) містить симптоми невдоволеності собою (0,86), тривога і депресія (0,47), і був названий «низька професійна самооцінка». Останній п'ятий фактор також поєднує два симптоми: загнаність у клітку (0,88), емоційна відстороненість (0,66) та пояснює 10,2% дисперсії показників. Змістовно він був проінтерпретований як не емоційність та безособовість власної позиції через усвідомлення безперспективності щось змінити. Фактор отримав назву «байдужість внаслідок безвихіддя».

Факторну структуру симптомокомплексу емоційного вигорання у третій і четвертій групі також було проаналізовано, а узагальнені результати представлені у висновках до статті. З наведеного слід зробити низку узагальнень і **висновків:**

1. Переважна більшість показників симптомів емоційного вигорання збільшуються, при порівнянні між групами жінок – працівників ОВС за стажем професійної діяльності. Це, на нашу думку, свідчить про те, що емоційне вигорання дійсно можна розглядати як механізм психологічної адаптації (психологічного захисту), а саме – як складову професійної деформації особистості працівників органів внутрішніх справ.

2. Факторний склад симптомокомплексу емоційного вигорання виявився різним у групах жінок – працівників ОВС, виділених за стажем професійної діяльності. Це вказує на існування різних стратегій (стилів) емоційного вигорання, які вирішують специфічні завдання психологічної адаптації (психологічного захисту) у працівників органів внутрішніх справ.

3. Виділено факторні структури симптомокомплексу емоційного вигорання у досліджуваних. Вони можуть бути використані для організації роботи із профілактики професійної деформації жінок – працівників ОВС.

У першій групі жінок-працівників ОВС, виявлено п'ять основних шляхів емоційного вигорання особистості: 1) депресія внаслідок переживання відсутності емоцій; 2) емоційне невтручання як психологічний захист; 3) свідома економія емоцій; 4) емоційний стрес; 5) емоційна деформованість.

У другій групі було отримано наступні

Питання психології

стратегії емоційного вигоряння: 1) емоційне невтручання через фізичну виснаженість; 2) дефіцит емоцій внаслідок негативного ставлення до роботи; 3) не конгруентність оточенню; 4) низька професійна самооцінка; 5) байдужість внаслідок безвихіддя.

У третій групі отримано чотири фактори: 1) не втручання у чужі проблеми через переоцінку значимості власних; 2) невдоволеність собою внаслідок негативного ставлення до людей; 3) тотальна економія емоцій; 4) автоматизм як захист від тривоги.

У четвертій групі досліджуваних жінок також виявлено чотири фактори, за змістом подібні попереднім 1) емоційна відстороненість внаслідок переживання безвихіддя; 2) невдоволеність собою через дефіцит емоцій; 3) економія та деформація емоцій через фізичну виснаженість; 4) емоційна відстороненість як прояв професіоналізму.

Перспективами подальших досліджень є вивчення особистісних детермінант професійної деформації працівників ОВС України.

Література:

1. Медведев В.С. Психология профессиональной деформации сотрудников ОВД : Дис. ... д-ра психол. н. (19.00.06). – К., 1999. – 412 с.
2. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol.52. – pp. 397-422.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб: Питер, 2008. – 336 с.
4. Лунина О.Г. Социально-психологическая поддержка как фактор минимизации профессиональной деформации сотрудников правоохранительных органов: автореф. дис. ... канд. пед. н. – М., 1997. – 19 с.
5. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника ОВД: Метод. пос. / Под общ. ред. В.М. Бурькина. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2004. – 144 с.

Klimenko, head of

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL DEFORMATION PERSONALITY WOMEN WORKERS-ATS WITH DIFFERENT EXPERIENCE PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article is devoted to the problem of emotional burnout as a component of professional deformation of person of women – police officers. There are differences of manifestations of emotional burnout in women – police officers from different professional experience analyzed. Determined, that the vast majority of indicators of emotional burnout symptoms increase, when compared between groups of women – police officers according to seniority profession. This indicates, that emotional burnout really may be viewed as a mechanism of psychological adaptation (psychological defense) – namely, as a component of professional deformation of individual police officers. Via the factor analysis, the strategies of emotional burnout in women – police officers from different professional experience is identified.

Keywords: professional deformation, emotional burnout, officials of the Interior of Ukraine.

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ОФІЦЕРІВ У РОЗВИВАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У статті визначено роль психологічного тренінгу в актуалізації мотиваційних чинників професійної діяльності. Отримані дані свідчать, що мотивація військовослужбовця зумовлюється синтезом можливостей, здібностей і активності його особистості, а також вимогами діяльності, виходячи з її змісту, особливостей, засобів, умов та організації.

Ключові слова: особистість військовослужбовця, професійна діяльність, професійна мотивація, психологічний тренінг.

В статті определена роль психологического тренинга в актуализации мотивационных факторов профессиональной деятельности. Полученные данные свидетельствуют, что мотивация военнослужащего предопределяется синтезом возможностей, способностей и активности его личности, а также требованиями деятельности, исходя из ее содержания, особенностей, средств, условий и организации.

Ключевые слова: личность военнослужащего, профессиональная деятельность, профессиональная мотивация, психологический тренинг.

Постановка проблеми. Проблема розвитку мотивації професійної діяльності одна із основних у військовій психології. Актуальність цієї проблематики зумовлена вирішальним впливом мотивації на успішність військово-професійної діяльності (ВПД), психічний та функціональний стани військовослужбовця, прагнення до професійної самоактуалізації у військовій сфері тощо.

Проблема мотивації належить сьогодні до найбільш актуальних у психології та розглядається в тріаді “мотивація – особистість – діяльність”. Мотивація як рушійна сила поведінки відіграє велику роль у процесі формування особистості військовослужбовця. Тому, виявлення й аналіз динамічних та енергетичних закономірностей поведінки, мотиваційних ресурсів особистості має велике значення для покращення ефективності ВПД [1, 2, 3, 4].

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, в самоактуалізації, самореалізації своїх здібностей. Негативна мотивація чи відсутність мотивації і бажань виснажує енергію людини, руйнує її внутрішній світ, психічні сили, позитивне сприйняття життя. Специфіка мотивації залежить від особистісних властивостей та особливостей професійної діяльності, якою вона займається.

Огляд публікацій показує, що хоча проблематика професійної мотивації і належить до традиційних психологічних досліджень, разом з тим питання професійної мотивації військовослужбовців, у тому числі військовослужбовців Повітряних Сил Збройних Сил України (ПС

ЗСУ), глибоко та послідовно не вивчалися. Надзвичайна важливість, відповідальність і складність завдань, покладених на ПС ЗСУ, а також специфічні умови виконання зумовлюють особливий характер професійної діяльності, який висуває різноманітні вимоги до офіцерів залежно від службових посад, характеру та змісту роботи, яку вони виконують. Специфічність професійної діяльності зумовлює складність та різноманітність професійної мотивації цієї категорії військових фахівців, особливостям і засобам розвитку якої слід приділити значну увагу. У зв'язку з цим, виникає необхідність у розробленні соціально-психологічних засобів спрямованих на розвиток професійної мотивації офіцерів. Спираючись на вищезазначене, метою статті є апробація програми розвитку професійної мотивації офіцерів у процесі бойової підготовки.

Теоретичний аспект проблеми. Розкриття окремих проблем професійної активності військовослужбовців та співробітників правоохоронних органів у наукових дослідженнях С.Д. Максименка, О.А. Матеюка, В.І. Осьодла, О.Д. Сафіна, В.В. Стасюка, О.В. Тімченка та ін. показує, що мотивація постійно розвивається, трансформується, має в своїй динаміці “підйоми” та “спади” впливу на професійну діяльність, свою інтенсивність, стійкість і емоційне забарвлення. Це породжує необхідність вивчення динаміки професійної мотивації, що впливає на результати військово-професійної діяльності.

Результати досліджень професійної мотивації підтверджують припущення, що у спонуканні активності офіцера на перший план починають висуватися мотиви військово-професійної діяльності корисливого змісту: можливість отримання будь-яких матеріальних благ, грошової

винагороди, пільг, “вигідних” посад, служби в великих містах тощо і, на цьому фоні, відбувається послаблення професійної мотивації, що негативно відбивається на ефективності бойової підготовки військовослужбовців [5].

Зазначенні особливості прояву професійної мотивації вказують на низький рівень актуалізації особистісного потенціалу офіцера у професійних ситуаціях і засвідчить, що військова служба не приносить задоволеності від обраної професії, не є сферою самоактуалізації офіцера.

У зв'язку з цим дослідження психологічних аспектів підвищення професійної мотивації офіцерів, розробка психологічних технологій її розвитку та корекції, представляється практично важливим.

Пошук форм і засобів розвитку у офіцерів професійної мотивації слід розпочати з вивчення основних методів впливу, якими володіє сучасна психологія. На сучасному етапі розвитку психології широке розповсюдження у психологічній практиці отримав професійно-психологічний тренінг, що розглядається нами як технологія, яка повинна активно застосовуватися в процесі бойової (професійної) підготовки офіцерів ПС ЗСУ. Крім того, психологічний тренінг ми розглядаємо як багатофункціональний метод спеціальних змін психологічних феноменів людини або групи з метою гармонізації професійного та індивідуального існування людини [6, 7, 8, 9, 10].

Наявні напрацювання вчених (С.С. Занюк, В.О. Климчик, В.О. Лефтеров, С.І. Макшанов, Л.І. Мороз, О.В. Сидоренко та ін.) спираються на загальну теорію тренінгу (ефективність тренінгових програм, підбір ділових ігор, психотехнічних вправ тощо) та надають чітких орієнтирів для розробки цільових мотиваційних тренінгових програм. Останні, повинні проходити у декілька етапів: забезпечувати поступове підвищення майстерності – від початкового рівня розвитку базових якостей і формування елементарних умінь, необхідних для використання простих алгоритмів професійної діяльності, через участь у вузько направлених тренінгах спеціальних якостей і умінь аж до синтетичних форм інтегрованого тренінгу, результатом якого повинен стати розвиток індивідуального стилю професійної діяльності. Вправи тренінгу повинні

моделювати істотні моменти професійної діяльності. Вони не можуть підбиратися відповідно до суб'єктивних смаків ведучого, бути дуже простими. “Сильні” вправи іноді приголомшують, породжують інсайти на рівні не тільки окремого виконавця, але й зачіпають “за живе” всю групу тренінгу. Гра або вправа тоді представляють цінність, коли проходячи через усвідомлення знайдених проблем, спонукають до рефлексії, актуалізації попереднього досвіду, переосмислювання цілей і цінностей професії [6, 11].

Найбільш повно, на нашу думку, психологічні механізми дії тренінгу на особистість розкрито в дослідженнях В.О. Лефтерова. Центральною категорією у тренінгу вчений вважає категорію зміни. На його думку, учасники тренінгової взаємодії стають суб'єктами змін лише за умови, якщо вони змінюються самі. Під час проведення тренінгу відбувається увімкнення компенсаторних та адаптаційних механізмів, саме які і здійснюють психічні зміни через якісно нові динамічні стереотипи. При цьому механізм тренінгового впливу на особистість, що спричиняє якісні зміни в останньої, має специфічні відмінності від інших форм впливу [7, 8].

Під час тренінгу інформаційні та прикладні тренінгові надбання і конструкти (нові уявлення, знання, вміння, навички, інсайти, евристичні осяяння тощо) шляхом різноманітних прийомів і засобів транслюються у свідомість-підсвідомість людини і спонукають її до наступного акту – психологічної трансформації (перетворення наявних та побудова нових динамічних стереотипів, що провокує особистісні зміни).

Також слід виокремити універсальні тренінгові ефекти (емоційно-енергетичний, соціально-комунікативний, прагнення до самоактуалізації, адекватної саморефлексії, перенесення, пролонгований, загального індивідуально-професійного прогресу), які ніби “заряджають” учасників тренінгу життєствердним імпульсом, який спонукає до розвитку і самовдосконалення, самоуправління і саморегуляції, творчого пошуку і впевненості у собі. Створення під час проведення тренінгу атмосфери поваги, взаємної підтримки, а також негайний характер зворотного зв'язку, його релевантність потребам кожного стимулюють учасників до самодослідження. Тому необхідною умовою ефективного тренінгу є зосередження учасників на своєму внутрішньому світі, діалог із собою [8].

Конструювання програми тренінгу повинно здійснюватися з урахуванням принципу створення мотиваційного середовища. Для проведення тренінгових занять з розвитку мотивації вчені рекомендують занурення в діяльність, захоплення цим процесом та виклик своєрідного “поток”. У такому стані людина відчуває радість від того, що вона робить, вона наче забуває про навколишній світ та власне “Я” і повністю розчиняється в актуальній діяльності. Щоб увійти в такий стан, учасникам тренінгу потрібно мати позитивний настрій, мотивацію досягнення, вміння підтримати відповідний фокус та концентрацію уваги на діяльності, прагнення до розв’язання важких завдань, оптимальних з точки зору рівня їх здібностей. Підсумком подібних стратегій в тренінгу мотивації є зростання привабливості успіху, впевненості у своїх силах [9, 10, 11].

Визначені засоби психологічного впливу на особистість та загальні вимоги до тренінгових програм уможливають розробку програми розвитку у офіцерів мотивації до ВПД.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблений нами мотиваційний тренінг головною метою має удосконалення мотивації професійної діяльності військовослужбовців за допомогою усвідомлення, створення оптимального стилю, а також саморегуляції і контролю над власними механізмами професійної мотивації.

Головна мета і зміст мотиваційного тренінгу з військовослужбовцями конкретизувалися в таких завданнях:

- розвиток прагнення до індивідуального та професійного зростання;
- розроблення перспективних цілей професійної діяльності;
- аналіз професійно важливих якостей і вироблення адекватної професійної самооцінки;
- підвищення соціально-психологічної компетентності;
- розвиток здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми;
- формування активної соціальної позиції;
- розвиток здатності змінювати своє життя та життя інших людей.

Тренінг у своїй структурі має три етапи: інформаційно-діагностичний, розвивальний та оцінювальний.

Перший етап – інформаційно-діагностичний. Завдання першого етапу –

рефлексія професійної діяльності офіцера та дослідження його мотивації. На цьому етапі виявляються проблемні моменти та визначаються ресурси для мотиваційної підтримки професійного розвитку офіцера. Створюється позитивне ставлення до участі у розвивальній програмі, усвідомлення того, що мотивація впливає на ефективність діяльності. З використанням тестових методик вивчаються особливості професійної мотивації, індивідуально-психологічні особливості військових фахівців та аналізуються чинників які впливають на мотивацію їх професійної діяльності.

Другий етап – розвивальний. Цей етап спрямовано на розвиток мотиваційних компонентів діяльності як необхідної умови професійного росту офіцера. В якості засобів розвитку професійної мотивації застосовувалися мотиваційні вправи запропоновані С.С. Занюком в адаптованому нами варіанті [11]. У процесі впровадження цього етапу створюються умови для осмислення певних проблемних ситуацій, які існують у діяльності офіцерів, актуалізуються потреби учасників тренінгу у самопізнанні й самоаналізі власних особистісних та професійних якостей тощо. Пропоновані ситуації були розподілені за групами. Перша група ситуацій пов’язана зі змістом професійної діяльності, друга – з мотивацією професійної діяльності, третя з міжособистісною взаємодією. На цьому етапі основними методами є бесіди, дискусії, рольові ігри, аналіз професійних ситуацій тощо.

Третій етап – оцінювальний. Він пов’язаний із контролем та самоконтролем змін, які відбулися у мотиваційній свідомості офіцера.

Загалом мотиваційний тренінг, що пропонується, спрямований на розвиток у офіцерів мотиваційних механізмів та створення таких умов, за яких у них повинні були актуалізуватися особисті мотиви. Це має сприяти формуванню у них усвідомлення своєї мотивації, дозволить навчитися керувати нею і завдяки цьому бути більш ефективним.

Метою експериментальної роботи була апробація мотиваційного тренінгу, який спрямований на ефективне вирішення завдань щодо підвищення мотивації професійної діяльності військовослужбовців.

Оцінка результатів ефективності проведеного тренінгу здійснювалася за трьома напрямками. Перший напрям

Питання психології

стосувався самооцінки результатів тренінгу самими учасниками.

За результатами опитування 70% учасників вказали, що у них відбулися позитивні зміни. Зокрема, 48% – відзначили, що вони змогли глибше пізнати себе, 25% – стали розкутими у спілкуванні, 20% – набули умінь вільно висловлювати свої думки, 15% – відзначили, що наблизилися до адекватного розуміння думок і відчуттів іншої людини. На питання про те, що у професійному плані дав їм мотиваційний тренінг 55% військовослужбовців вказали, що вони усвідомили для себе необхідність індивідуального і професійного зростання, 48% – набули навичок цілеспрямованості у професійній діяльності та плануванні професійної кар'єри, 58% – скорегували свою професійну самооцінку, 30% – відзначили підвищення інтересу і прагнення до якісного виконання своєї професійної діяльності, 30% – з'ясували для себе головні мотиви військово-професійної діяльності, 25% – змогли створити певні стратегії самореалізації у військово-професійному середовищі.

Другий – оцінки результатів тренінгу експертами – офіцерами-керівниками. Командири (виступили в ролі експертів), також відмітили певні зміни у офіцерів, які приймали участь у тренінгу. Ці зміни стосуються, насамперед, підвищення зосередженості на процесі виконання військовослужбовцем військово-професійної діяльності, зменшення кількості порушень дисципліни і конфліктів у професійному колективі, зростаючого рівня самоорганізації військовослужбовців, застосування творчого компонента у процесі їх військово-професійної діяльності.

Третій – аналіз результатів експерименту. Після проведення тренінгу з офіцерами для того щоб простежити

наскільки психологічне середовище, змодельоване в тренінговій програмі, виступило спонукуючим для зовнішнього ініціювання внутрішніх психологічних процесів кожного учасника ми проаналізували результати формувального експерименту за допомогою вимірювання певних показників мотивації професійної діяльності військовослужбовців. Для чого випадковим вибором було визначено дві групи: контрольна та експериментальна (обсяг вибірки 173 особи). Основу експериментальної групи склали офіцери з якими проводили заходи мотиваційного тренінгу. Контрольну групу склали офіцери з якими мотиваційний тренінг не проводився. Визначені групи були опитані за методикою "Діагностика професійної мотивації" В.І. Осьодла [12]. Достовірні висновки про ефективність програми мотиваційного тренінгу було зроблено завдяки порівнянню показників мотивації офіцерів (таб.1). Значущість відмінностей середніх значень показників було визначено за допомогою t-критерію Стюдента для залежних вибірок. Значні відмінності наявні за всіма показниками мотивації професійної діяльності на рівнях значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. В контрольній групі відбулося незначне покращення мотиваційної складової професійної діяльності, що можливо визначити як звичайне в умовах інтенсивної бойової підготовки офіцерів. Найбільші зміни відбулися в експериментальній групі після проведення мотиваційного тренінгу. Відмінності між середніми значеннями виділяються за показником оцінки результатів праці (середнє значення зросло з 10,7 до 12,5). Формування цієї мотивації було однією з ключових ланок експерименту.

Таблиця 1

Середні значення показників мотивації професійної діяльності військовослужбовців у контрольній та експериментальній групах

Показники мотивації	Експериментальна група (n=25)		Контрольна група (n=25)	
	Констат. етап	Контр. етап	Констат. етап	Контр. етап
Оцінка результатів праці	10,7*	12,5*	10,74*	10,21*
Рівень професійних домагань	8,49*	10,49*	8,77*	9,25*
Інтернальність у сфері професійних досягнень	11,41**	13,18**	10,51**	11,58**
Розвиненість професійних інтересів і цінностей	10,51*	12,10*	9,41*	10,15*
Наявність життєвих цілей	9,4*	10,81*	9,81**	10,41**
Загальна активності	50,51*	59,08*	49,24*	51,6*

* – відмінності значущі при $p \leq 0,05$, ** – при $p \leq 0,01$

Визначення перспективних ліній професійного розвитку, обговорення питань професійного вдосконалення, створення необхідних соціально-психологічних умов для професійного саморозвитку офіцерів зумовили значне зростання цього показника у офіцерів після тренінгу.

Достовірними є відмінності за показником рівень професійних домагань (середнє значення зросло з 8,49 до 10,49). Подібні зміни свідчать про те, що проведений комплекс психологічних дій щодо військовослужбовців сприяв значному підвищенню у них прагнення до успіху і досягнення високих результатів у діяльності, з одного боку, та послабленню тенденцій уникнення невдач з іншого. У безпосередньому зв'язку з підвищенням рівня професійних домагань у військовослужбовців експериментальної групи зросли і значення показника рівня інтернальності у сфері професійних досягнень (з 11,41 до 13,18). Відмінності в середніх значеннях за результатами підсумкового тестування є достовірними.

Крім того відмінності було зафіксовано за показником розвиненість професійних інтересів і цінностей (середнє значення зросло з 10,51 до 12,10). Це обумовлено тим, що військовослужбовці мали нагоду більш повно усвідомити своє значення і соціальну важливість своєї діяльності, а також проаналізувати та апробувати найефективніші стратегії здійснення військово-професійної діяльності. Створені під час проведення експерименту психологічні умови дозволили сформувати у військовослужбовців більш глибокий інтерес до змісту військово-професійної діяльності.

Підсумкове тестування показало, що є достовірні відмінності також за показником наявність життєвих цілей (середнє значення зросло з 9,4 до 10,81). Важливу роль тут відіграв, на наш погляд, проведений психологічний тренінг, що дозволив учасникам обговорити і виробити єдині погляди на професійну діяльність військовослужбовців, апробувати у групі способи вирішення професійних труднощів.

Значущі відмінності за показником загальної активності (середнє значення зросло з 50,51 до 59,08) зумовлено тим, що під час проведення формувального експерименту з військовослужбовцями обговорювалися конкретні вимоги, що висувуються до військовослужбовця, та

створювалися умови для глибокого аналізу і корекції своєї професійної самооцінки. В результаті формуючих дій у військовослужбовців підвищився інтерес до загальної справи, рівень причетності до питань взаємодопомоги, обміну знаннями і досвідом у професійному колективі. Під впливом умов формувального експерименту у військовослужбовців експериментальної групи відбулося усвідомлення можливості та способів реалізації свого творчого потенціалу у військово-професійній діяльності, включення креативних компонентів в цей процес.

Загальний характер змін важливості мотивів професійної діяльності офіцерів свідчить про те, що відбувається корегування військово-професійної мотивації у бік домінування мотивів професійного саморозвитку, збільшення важливості широких соціальних мотивів і мотивів, пов'язаних із змістовною стороною професійної діяльності. Експериментальна перевірка психологічних умов корегування мотивації військовослужбовців та продуктивності її підвищення засобами спеціального мотиваційного тренінгу підтвердила їх ефективність.

Таким чином, розроблений і апробований під час формувального експерименту мотиваційний тренінг є ефективним засобом вдосконалення мотивації професійної діяльності військовослужбовців. Використання процедур мотиваційного тренінгу дозволяє: розвивати у військовослужбовців прагнення до індивідуального та професійного зростання; проводити аналіз і розробку перспективних цілей професійної діяльності; здійснювати на основі аналізу необхідних професійно важливих якостей та активізувати у військовослужбовців адекватну професійну самооцінку.

Висновок. Мотиваційний тренінг визначено як засіб професійного розвитку офіцера відповідно до потреб та мети військово-професійної діяльності. У результаті тренінгу активізуються інтелектуальні, комунікативні і волевільні потенціали офіцера, здійснюється рефлексія його минулого і моделювання майбутнього. Це стає можливим за рахунок цілеспрямованого використання під час тренінгу спеціальних психотехнічних прийомів та методів. Достовірними висновками дослідження встановлено

багатоплановий позитивний вплив програми тренінгу на професійну та особистісну динаміку зростання офіцера ПС ЗСУ, що загалом сприяє його професійної ефективності. Одержані дані свідчать про те,

що використання мотиваційного тренінгу сприяє розвитку якісних змін у структурі мотивації професійної діяльності та забезпечує відповідність професійної мотивації офіцерів відповідно до вимог ВПД.

Література:

1. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: [монографія] / В.І. Осьодло – К. : ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. [2-е изд.]. – М.: ПЕР СЕ, 2006. – 511 с.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко; пер. с укр. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 239 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 400 с.
5. 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.
6. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): Монографія / Л.І. Мороз – Івано-Франківськ: ЗАТ «Наддвірнянська друкарня», 2007. – 312 с.
7. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: в 2 т. / Лефтеров В.О. – Донецьк: ДЮІ, 2008. – Т. I: Технологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності / Лефтеров В.О. – 2008. – 242 с. – Т. II: Психотренінг в ОВС: практичний досвід, організація проведення та перспективи подальшого впровадження / Лефтеров В.О. – 2008. – 286 с.
8. Лефтеров В.О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності засобами психологічного тренінгу / В.О. Лефтеров // Психологія і суспільство. – 2012. – № 2. – С. 91-107.
9. Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 450 с. – (Новейший справочник психолога).
10. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
11. Занюк С.С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С.С. Занюк. – Киев : Эльга: Ника-Центр, 2001. – 351с.
12. Осьодло В.І. Методика діагностики професійної мотивації / В.І. Осьодло // Вісник Національної академії оборони: зб. наукових праць. – 2007. – № 2 (4). – С.142 – 151.

Kovalchuk O., Associate

PROFESSIONAL MOTIVATION OFFICERS IN DEVELOPING INTERACTION

The article deals with the certainly a role of the psychological training is in actualization of motivational factors of professional activity. Universal training effects are described and the model of development of personality and professional qualities of soldiery specialists is developed by facilities of the motivational training. Experimental research is set positive influence of the motivational training on the dynamics of personality and professional development of servicemen. On the basis of the structured equipping with modern amenities of incentive forces internal motives which determine the orientation of activity of serviceman in a professional conduct and adjusting of objectively existent circumstances and situations of professional activity are set. Their role is investigational in forming of motivational factors of professional activity. Information is got testify that motivation of serviceman is predetermined the synthesis of possibilities, capabilities and activity of his personality, and also requirements of activity, coming from its maintenance, features, facilities, terms and organization.

Keywords: personality of serviceman, professional activity, professional motivation, psychological training.

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТА ЕМПІРИЧНА ПЕРЕВІРКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ КАНДИДАТІВ НА ВІЙСЬКОВУ СЛУЖБУ ЗА КОНТРАКТОМ

В статті проводиться аналіз передового досвіду та актуальних проблем розробки та використання психологічної діагностики професійної придатності кандидатів на військову службу за контрактом. Здійснюється перевірка психометричних показників опитувальника, який застосовується для професійно-психологічного відбору.

Ключові слова: психологічна діагностика, професійна придатність, військова служба за контрактом, психометричний аналіз

В статье проводится анализ передового опыта и актуальных проблем разработки и использование психологической диагностики профессиональной пригодности кандидатов на военную службу по контракту. Осуществляется проверка психометрических показателей опросника который применяется для профессионально-психологического отбора.

Ключевые слова: психологическая диагностика, профессиональная пригодность, военная служба по контракту, психометрический анализ.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку Збройних Сил України (ЗС України) диктує необхідність підвищення рівня соціально-психологічного супроводу професійної діяльності військовослужбовців. Особливі умови діяльності проявляються у несенні військової служби зі зброєю різних видів, тривалому фізичному та когнітивному навантаженні, відчутті високої відповідальності, інформаційному стресі, специфічності об'єктивних зовнішніх та суб'єктивних внутрішніх умов діяльності. Поява нових зразків озброєння та військової техніки, трансформованих вимог професійної діяльності, підходів, теорій, прикладних досліджень сучасної психологічної науки зумовлює необхідність їх аналізу та врахування при визначенні професійної придатності. У статті 23 «Воєнної доктрини України» зазначено, що «пріоритетними напрямками підготовки держави до збройного захисту національних інтересів є: ефективне застосування системи кадрового забезпечення централізованого типу, вдосконалення системи здійснення добору кадрів і комплектування військових формувань та органів спеціального призначення у ході їх професіоналізації» [2]. Тому психологічна діагностика професійної придатності саме кандидатів у Повітряні Сили ЗС України, при здійсненні добору, на сучасному етапі є актуальним завданням психології діяльності в особливих умовах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема професійної придатності розроблялася багатьма науковцями як в Україні так і за її межами. Концептуальні питання методології

психологічної науки розробляли Б.Ф. Ломов, Ю.Л. Трофімов та ін.. Проблема професійної придатності досліджувалась у роботах К.М. Гуревича, Б.М. Теплова, В.О. Бодрова, Н.М. Опариної; придатність до окремої спеціальності чи групи подібних спеціальностей вивчались К.К. Платоновим, В.Г. Лебедевою, М.В. Макаренком, М.С. Корольчуком, В.А. Шимком, В.І. Осюдлю; психодіагностичний аспект розроблений завдяки Л.Ф. Бурлачуку, К.М. Гуревичу, В.М. Дружиніну, А.Г. Шмельову; психофізіологічні та психосоматичні особливості досліджував В.В. Кальниш, Г.Ю. Пишнов, Н.Б. Філімонова.

На думку Р.С. Нємова, слово «психодіагностика» у психології має два значення. Як сфера науки, психодіагностика включає в себе принципи, процедури та способи перевірки науковості різних її методів. Як галузь практики, вона орієнтована на професійні знання та вміння, які пов'язані із практичним застосуванням методів [8]. Але як у першому так у другому випадку мова йдеться про способи оцінки психологічних властивостей, процесів та станів людини.

В своєму дисертаційному дослідженні «Психологічні основи методологічних підходів до людини й техніки» [3] Ю.Я. Голиков розглянув проблему взаємодії людини з сучасною складною технікою в інтересах її проектування, розробки та експлуатації, розподілу функцій між фахівцями, ефективності та надійності функціонування. Ним використовується поняття «людино-машинний комплекс»

(ЛМК). Робота ґрунтується на теоретичних підвалинах інженерно-психологічного підходу до людини та техніки, психологічній теорії діяльності. На думку Л.М. Горюнової ЛМК складається з декількох технічних і людино-технічних систем і розглядається як метасистема з багаторівневою ієрархічною структурою управління. Головні особливості в організації управління полягають в складності керування, потенційній невизначеності й складності [4, с. 11]. Така характеристика може бути характерна для фахівців Повітряних Сил ЗС України.

Негативний вплив особливих умов, який характерний для діяльності військових спеціалістів, призводить до зміни надійності та (або) часу виконання завдань. Це в свою чергу призводить до зміни напруженості праці. Як свідчить дослідження Н.М. Опаріної, індивідуально-особистісні особливості особистості впливають на характеристики надійності діяльності фахівців. В основі гіпотези лежить закон Йеркса-Додсона про адекватну мобілізацію активаційних механізмів життєдіяльності. Встановлена динаміка ефективності виконання завдань в залежності від рівня напруженості тих, хто навчається в залежності від ступеня впливу стресових факторів для трьох типів особистості: стресово-стійких, інертних та психоастеничних типів особистості. Результати свідчать, що найвища ефективність характерна для стресово-стійкого типу, далі психоастеничного й інертного типів. Іншим чином змінюється напруженість праці залежно від суб'єктивних умов діяльності. Для стресово-стійких та інертних типів характерним є те, що за рахунок мобілізації внутрішніх ресурсів вони здатні в певних межах знижувати рівень суб'єктивного відчуття навантаження. Тоді як особистості психоастеничного типу рівень суб'єктивного навантаження, що ними відчувається, навпаки підвищують. За певних умов таке збільшення можливе аж до зриву діяльності [10, с. 11-12].

На думку О.Д. Сафіна, «помилкові дії людини нерідко зумовлені не ступенем її підготовленості або особистими якостями, а невідповідністю засобів відображення інформації, конструкції і розміщення органів управління технічним засобам, психофізіологічними можливостям цього фахівця; недостатнім урахуванням психічних і психофізіологічних закономірностей сприйняття, мислення і реагування людей. Іншими словами, недостатню надійність

діяльності фахівця екстремального профілю фактично «було закладено» вже при проектуванні і створенні самої техніки» [12, с. 109].

Психологічна діагностика професійно-психологічної придатності персоналу в Державній прикордонній службі України стала предметом дослідження роботи С.М. Заболотного. В ній проводиться обґрунтування застосування методики СМДО (модифікованого й адаптованого варіанту ММРІ) з метою збільшення ефективності «вхідного» професійного відбору кандидатів до служби в ДПС України [5, с. 139-151].

Постановка завдання. Аналіз актуальних тенденцій і публікацій свідчить про важливість проблеми визначення професійної придатності фахівців із напруженою працею, негативним впливом особливих умов діяльності. На нашу думку, психодіагностичний аспект є найменш розробленим, у частині, що стосується методологічних засад, застосування надійного інструментарію, для визначення професійної придатності. Завданням стає здійснення аналізу підходів до психологічної діагностики професійної придатності в арміях провідних країн світу та перевірки психометричних параметрів опитувальника, що застосовуються у практиці професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу за контрактом у Повітряні Сили ЗС України. Тенденції до переосмислення та трансформації існуючих підходів характерні й для західних країн [14, 15].

Виклад основного матеріалу. На початку 20 століття в США були створені Army Alpha і Beta тести, вдосконалення яких продовжувалося протягом Другої світової війни. Згодом набувають поширення Тести загальної класифікації для військово-морського флоту та армії. У 1974 в США була розроблена тестова батарея професійних здібностей (набір тестів для визначення професійної придатності) для військових формувань, що складалася із десяти субтестів: загальні знання, знання арифметики, знання слів, розуміння параграфів, математичні знання, електронна інформація, розуміння механіки, магазинна інформація, підбір об'єктів. Для збройних сил використовувалася модифікація із чотирьох субтестів (тест кваліфікації для збройних сил): знання арифметики, знання слів, розуміння параграфів, математичні знання. Зазначена комбінація субтестів

значною мірою відображає якість засвоєння шкільного курсу навчання. Окремі субтести та їх комбінації застосовуються для прогнозування придатності до навчання на технічних чи інших видах спеціальностей. Для цього розроблений рейтинг (прохідний бал) на кожну спеціальність. Набір тестів проходить періодичну рестандартизацію та вдосконалюється сам алгоритм відбору.

Останні тенденції свідчать, що при здійсненні відбору починають застосовувати тести некогнітивного характеру [14]. Крім цього завданням стає впровадження методів виявлення чи попередження спотворення (обману, надання соціально бажаних відповідей) результатів тестування, застосування оцінки індивідуальної мотивації та тести ситуативних суджень.

У війську Великої Британії протягом тривалого часу використовувалися батареї тестових методик окремо для кожного виду – королівських повітряних сил, армії, королівського флоту. Була здійснена спроба розробки єдиної тестової батареї, яка б відповідала вимогам кожного виду. Залучення експертів зі різних військових сфер сприяло виконанню такого завдання, шляхом формування рейтингу значущості кожного субтесту для категорії спеціальностей конкретного виду збройних сил. Цікавим є поділ категорій – нетехнічні, нетехнічні із необхідністю просторового мислення та технічні. [15 с. 28]. Набір тестів батареї також характеризується спрямуванням на когнітивні здібності.

Діагностування пілотів в Сполучених Штатах Америки проводиться з допомогою тесту NEO-PI-R (Revised NEO Personality Inventory), що побудований на п'ятифакторній моделі та представляє собою сучасну модифікацією особистісного опитувальника NEO PI психологів П. Кости та Р. Мак-Крея. До неї входять наступні фактори: нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, приємність в спілкуванні, сумлінність. Найголовнішим фактором, що слугує ключовим маркером для пілота вважають п'ятий фактор - сумлінність, що містить такі показники: компетентність, порядок, відчуття обов'язку, прагнення досягнення результату, самодисципліна, обережність [13]. Зміщення акцентів з когнітивної сфери в бік індивідуально-психологічних показників свідчить про тенденції розвитку психологічної діагностики індивідуально-психологічних особливостей.

Першим вітчизняним авторів ґрунтовного дослідження основ психологічної діагностики є Л.Ф. Бурлачук. У своїй роботі «Психодіагностика особистості: понятійний апарат та методи дослідження» він здійснив глибокий аналіз стану розвитку проблеми психологічної діагностики, з її характерним понятійним апаратом та методиками. Увага акцентується на виникненні особливого терміну «виміряна особистість» (вимірний інтелект, вимірні особистісні особливості), для цього автор звертається до психодіагностичного методу. Для цього методу характерний власний інструментарій вимірювання із своїми характеристиками. Ці характеристики задаються теорією вимірювання психологічних явищ (психометрією). Наголошується, що «предметом психологічної діагностики є вимірювані індивідуально-психологічні характеристики, властивості особистості, а результатом стають вимірні її особливості» [1, с. 12-13].

Методологічною основою нашої роботи стали положення психодіагностичного методу, який стає механізмом виміру індивідуально-психологічних особливостей особистості. Основною особливістю психодіагностичного методу є його вимірювально-дослідницька спрямованість за рахунок якої стає можливою кількісна та якісна кваліфікація явища, що досліджується. Важливою вимогою є стандартизація, в основі якої лежить поняття норми (середнього, стандарту), оскільки оцінка індивіда визначається у порівнянні із результатами решти респондентів.

На думку Л.Ф.Бурлачука, психодіагностичний метод конкретизується у трьох підходах в залежності від того, що лежить в основі діагностування: об'єктивний – на основі успішності (результативності) виконання діяльності; суб'єктивний – на основі відомостей, що повідомляються про себе, власний опис поведінки у різних ситуаціях; проєктивний – на основі аналізу особливостей інтерпретації невизначеного (слабко структурованого) матеріалу, який становить основу проєкції [1, с. 14]. Існують й інші класифікації психодіагностичних методів, які наведені у роботах науковців. [9, с. 10-13, 11, с. 16-17].

Повітряні Сили ЗС України характеризуються високою технічною оснащеністю, використанням складних та новітніх систем озброєння та військової техніки, яка на нашу думку, може бути віднесена до ЛМК. Коли мова йде про

взаємодію людини та техніки, то виникає необхідність визначення психологічних аспектів такої взаємодії разом із врахуванням антропологічних (психофізіологічних) характеристик при створенні та експлуатації зразків техніки. Спочатку, в рамках машиноцентричного підходу сформувалося поняття система «людина-машина» (СЛМ). На першому плані була техніка, а людина розглядалася як ланка із своїми «вхідними» та «вихідними» характеристиками. Дослідженню та вимірюванню підлягали особливості приймання, зберігання, переробки інформації, прийняття рішення та керуючих дій. Однак машиноцентричний підхід показав свою обмеженість, адже не враховував індивідуально-особистісних якостей, рівня професійної підготовленості, працездатності тощо. Ю.Л. Трофімов зазначав, що в СЛМ функціонування машини і діяльність людини пов'язані єдиним контуром регулювання. Вимоги, що висувають СЛМ до людини стосуються не стільки анатомічних і фізіологічних, скільки психологічних властивостей людини. Вже в 60-х – 70-х р.р. набув поширення антропоцентричний підхід, переважно завдяки роботам О.М. Леонтьєва та Б.Ф. Ломова. В його межах людина-оператор розглядається «не як специфічна ланка технічної системи, а як суб'єкт праці, що здійснює свідому, цілеспрямовану діяльність та використовує в процесі її здійснення автоматичні пристрої, задля досягнення поставленої мети» [6, с. 4-5].

З метою врахування особливостей кандидатів на військову службу, проводяться заходи професійно-психологічного відбору відповідно до наказу Міністра Оборони України «Про затвердження Інструкції з організації професійно-психологічного відбору у Збройних Силах України» від 15.05.2012 № 325. В документі наведений опис процедури та інструментарію, яка покликана встановити придатність для проходження військової служби за контрактом в ЗС України. Така взаємодія між кандидатом та посадовою особою, що здійснює відбір підпадає під термін «психодіагностичний процес» [1, с. 16], який відбувається опосередковано за допомогою психодіагностичної методики (батареї методик). Кінцевим етапом є винесення рішення (прогнозу або діагнозу) стосовно професійної придатності.

Відповідно до наказу, для виявлення осіб з нервово-психічною нестійкістю використовується Багаторівневий

особистісний опитувальник «Адаптивність» (БОО «Адаптивність»), шкала поведінкової регуляції. На нашу думку, за назвою, переліком шкал третього та четвертого рівнів, оглядовим аналізом переліку питань, ця методика відповідає російськомовній методиці МЛЮ «Адаптивність» [7, с. 383]. У своїх дослідженнях розробник методики здійснив перевірку її надійності шляхом експертних висновків, факторного аналізу, кореляції шкал із іншими методиками. Автором статті також була вже здійснена спроба перевірки працездатності шкали «поведінкова регуляція», яка продемонструвала непогану валідність.

В основі методики лежить ідея про «особистісний потенціал адаптації» або «особистісний адаптаційний потенціал» (ОАП) [7, с. 197]. Термін розуміється як такий, що пов'язаний із соціалізацією особистості, порушення якої може призводити до проблемної взаємодії, зниження працездатності та погіршення стану здоров'я. ОАП дозволяє диференціювати військовослужбовців за ступенем стійкості до психоемоційних стресорів. При розробці методики на першому етапі роботи шляхом логічного аналізу із тесту СМДО було вибрано 165 запитань, що утворили 7 шкал. У подальшому змістовна валідність перевірялася із залучення компетентних експертів. Методика також проходила емпіричну валідизацію.

Спробуємо здійснити аналогічну перевірку БОО «Адаптивність». Ключі за шкалами (другого та третього рівнів) наведені в тексті докторської дисертації розробника. Шкала 2 рівня «нервово-психічна стійкість» корелює із тестом «Прогноз» на ($r=0,86$) [7, с. 201]. Ми не маємо можливості працювати із шкалами 2 рівня через відсутність інформації щодо їх обрахунку. Проте відомо яким чином вони групуються в шкали третього рівня: «нервово-психічна стійкість» (НПС), «самооцінка особистості» (СОО), «соціальна підтримка» (СП) (соціальна референтність) складає шкалу «поведінкової регуляції» (ПР); «принципи міжособистісних контактів» (ПК), «досвід спілкування - комунікабельність» (ОО) утворюють «комунікативний потенціал» (КП); «морально-етична орієнтація» (МНО), «групова ідентифікація» (ГІ) – «моральна нормативність» (МН). Саме тому з певним ступенем обмеження ми можемо здійснити порівняння шкал третього рівня. Як вже було

сказано, для шкали ПР такий аналіз вже був здійснений (перший дослід: середній вік 19 років, максимальний – 22 роки).

Повторна перевірка значення коефіцієнту α -Кронбаха для вибірки з 400 осіб (другий дослід: середній вік 21 рік, 50% віком більше 20 років, максимальний 42 роки) показала практично ідентичний результат для шкали КП $\alpha=0,5187$. Для шкали МН результат $\alpha=0,4432$, що є на 0,1 вище ніж у попередньому дослідженні. Значення коефіцієнта α для ОАП також без суттєвих змін приблизно 0,88 (ОАП є сумою

сірих балів за факторами ПР, КП, МН). Варто зауважити, що наш аналіз надійності із застосуванням коефіцієнту α має більше науково-теоретичний ніж практичний аспект. Адже розробником тесту початкові шкали створювалися шляхом логічного аналізу, а формування шкал вищих рівнів відбувалося шляхом факторного аналізу. Крім того ці шкали мають суттєво кращі інтеркореляційні зв'язки порівняно із попереднім дослідженням. Результати порівняння наведені у таблиці 1 (усі коефіцієнти на рівні значущості $p \leq 0,01$).

Таблиця 1

Результати інтеркореляційного аналізу шкал БОО «Адаптивність»

Шкали	№ дослід	ПР		КП		МН	
		II	I	II	I	II	I
Поведінкова регуляція (ПР)				,678	0,639	,455	0,191
Комунікативний потенціал (КП)		,678	0,639			,414	0,147
Моральна нормативність (МН)		,455	0,191	,414	0,147		

Відмінності між показниками досліджень можуть бути обумовлені різною силою зв'язків між шкалами для двох вибірок із різним віковим складом. Особливо чутливою до таких особливостей вважаємо фактор МН. Можливо, це зумовлено особливістю уявлень про моральну нормативність на час створення методики (приблизно 1990-1993 р.р.). Із плином часу характеристики суспільства змінюються через соціально-економічні, культурні та інші причини. Поняття норми є відносним і її значення може коливатися в залежності від специфіки вибірки. Результати фактора МН не підпадають під нормальний розподіл – тест Колмогорова-Смірнова $p < 0,001$. Тому для порівняння середніх значень фактора МН (7,8 для першого, 8,3 - другого відповідно) в двох дослідях використовувався тест Манна-Уїтні і результат свідчить про наявність статистично значущої відмінності середніх двох дослідів ($p < 0,05$). Показники стандартного відхилення 2,89 та 2,85 відповідно. Невисокі, проте статистично достовірні кореляції можуть бути обумовлені внутрішньою неоднорідністю шкал третього рівня.

Високі показники за фактором МН демонструють обернену кореляцію із шкалами «невротизм» ($r = -0,346$), «психотизм» ($r = -0,454$), «депресія» ($r = -0,406$), методики ПДТ Мельникова – Ямпольського. Фактор КП корелює із

шкалами «соціальна ергічність» ($r = 0,445$), «емоційність» ($r = -0,434$) «соціальна емоційність» ($r = -0,498$) методики ОСТ Русалова, «невротизм» ($r = -0,526$), «психотизм» ($r = -0,633$), «депресія» ($r = -0,613$), «нерішучість» ($r = -0,507$), «інтроверсія» ($r = -0,493$) методики ПДТ Мельникова – Ямпольського.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз підходів та застосування засобів психологічної діагностики професійної придатності в арміях провідних країн світу. Він свідчить про значну увагу, яка приділяється вимірюванню здібностей і зміщення акценту на діагностування рис некогнітивного характеру. Розповсюдженості набуває тест NEO-PI R, який спрямований на діагностування факторів «великої п'ятірки». Перевірка окремих психометричних показників методики «Адаптивність», що застосовується для професійно-психологічного відбору у ЗС України, продемонструвала адекватні результати. Для самостійної інтерпретації при аналізі результатів виконання методики рекомендовано використовувати фактори ОАП та ПР. Перспективою подальших досліджень вважається здійснення перевірки психометричних показників інших психодіагностичних методик, досвід застосування яких є у Збройних Силах України.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности: понятийный аппарат и методы исследования. : автореферат дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л.Ф. Бурлачук. - Киев, 1989. - 38 с.
2. Воєнна доктрина України затверджена Указом Президента України від 15 червня 2004 року № 648 (в редакції Указу Президента України від 8 червня 2012 року № 390/2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/648/2004/paran10#n10>
3. Голиков Ю.Я. Психологические основы методологических подходов к человеку и технике: автореферат дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Ю. Я. Голиков. - М., 2000. - 55 с.
4. Горюнова Л.Н. Операторская деятельность в человеко-технических системах: Учеб. пособие. / Л.Н. Горюнова. — СПб., 2006. — 68 с.
5. Заболотний С.М. Психодіагностика як ефективний засіб визначення професійно-психологічної придатності кандидатів у процесі професійного відбору персоналу в Державній прикордонній службі України / С.М. Заболотний // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ т. XII, ч.4 / – К., 2010 с.139-151
6. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Принцип активного оператора и распределение функций между человеком и автоматом / Н.Д. Завалова, Б.Ф.Ломов, В.А. Пономаренко // Вопр. психологии. 1971. № 3.С. 3-15.
7. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Дис. ... докт. психол. наук. 19.00.03 /А.Г. Маклаков. – СПб., 1996 – 393 с.
8. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С.Немов— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с., С. 26-27
9. Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М. : Изд-во МГУ, 1988 - 303 с.
10. Опарина Н.М. Методология, критерии оценки эффективности и организация обучения в человеко-машинных системах: автореферат дис.... доктора технических наук: 19.00.03 / Н.М. Опарина. – С.-Петербург. гос. электротехн. ун-т (ЛЭТИ) – 32 с. С.11-12.
11. Практикум по психодиагностике: дифференциальная психометрика /Под ред. В.В.Столина, А.Г.Шмелева. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 152 с.
12. Сафін О.Д. Людський чинник в особливих умовах діяльності та праці: психологічний аспект / О.Д. Сафін // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. Вип. 8 С.108-120.
13. Fitzgibbons A, Davis D. Pilot Personality Profile Using the NEO-PI-R. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ntrs.nasa.gov/archive/nasa/casi.ntrs.nasa.gov/20040191539_2004198259.pdf
14. Heffner Tonia S. Use of Non-Cognitive Measures in the U.S. Army. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.internationalmta.org/Documents/2006/2006013P.pdf>
15. Southcote Anna Assessing the feasibility of a tri-service selection aptitude test battery Proceedings of the 49th Annual Conference of the International Military Testing Association p. 20-32. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.internationalmta.org/Documents/2007/Proceedings2007.pdf>

Kuzmenko M.D., adjunct

THE ANALYSIS OF EXPERIENCE AND EMPIRICAL VERIFICATION OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS FOR PROFESSIONAL SUITABILITY OF CANDIDATES FOR ENLISTMENT ON CONTRACT BASIS

The article analyzes advanced experience and current issues of development and implementation of the psychological diagnostics for professional suitability of candidates for enlistment on contract basis. Are checked psychometric parameters of the questionnaire that is used for professional and psychological selection. They testify about the adequacy of the questionnaire results obtained by the author. The prospect of further studies is to check the reliability of psychological diagnostics techniques for professional suitability assessment.

Keywords. psychological diagnostics, professional suitability, military service on contract basis, psychometric analysis.

**ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОФІЦЕРА
ВНУТРІШНІХ ВІЙСЬК ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

В статті досліджені психологічні особливості та структура професійної діяльності офіцерів внутрішніх військ технічного профілю. Показано, що висока насиченість діяльності ситуаціями з невизначеними та екстремальними умовами, їх стресогенність й високий рівень відповідальності висуває підвищені вимоги до певних психологічних складових особистості офіцера.

Ключові слова: військово-технічна діяльність, структура професійної діяльності, особистість офіцера.

В статье изучены психологические особенности и структура профессиональной деятельности офицеров внутренних войск технического профиля. Показано, что высокая насыщенность деятельности ситуациями с неопределенными и экстремальными условиями, их стрессогенность и высокий уровень ответственности выдвигает повышенные требования к определенным психологическим составляющим личности офицера.

Ключевые слова: военно-техническая деятельность, структура профессиональной деятельности, личность офицера.

Постановка проблеми. На поточному рівні функціонування суспільства все більш очевидною стає тенденція зміщення акценту в оцінці якості роботи військових фахівців з функціональних (виконавських) критеріїв до більш об'ємних інтегральних критеріїв, до визнання пріоритету особистості, самостійних і відповідальних дій, що характеризують власним особистісно-професійний розвиток, відношення до праці та професії. Даний підхід особливо виправданий у відношенні офіцерів технічного профілю, чия діяльність, характеризується об'єднанням технічних і управлінських компонент, надзвичайною насиченістю ситуаціями з нормативною невизначеністю, та постійною необхідністю в цих умовах приймати технічно правильні рішення, вирішувати складні, нешаблонні завдання, брати ініціативу і відповідальність на себе.

Професійна діяльність офіцера дуже специфічна і за характером наявності в ній соціальних, психологічних, правових, морально-етичних та інших аспектів, які пов'язані з необхідністю прийняття самостійних і професійно обґрунтованих рішень, від яких часто залежать безпека і життя інших людей. У цьому зв'язку важливим завданням є формування особистості офіцерів з високим рівнем технічної грамотності і адекватного розуміння необхідності, можливості і рівня власної відповідальності.

Вирішення даної задачі лише в рамках існуючої системи професійної підготовки військових кадрів представляється нам неповним та недостатнім. Професійна

підготовка сьогодні передбачає певну обмеженість розвитку особистості офіцера рамками поточної репродуктивної системи освіти та колом завдань, що вирішуються в процесі традиційної системи професійної підготовки. В той же час в професійній практиці досить часті ситуації, що вимагають переходу від стандартних задач до нестандартних завдань з високим ступенем невизначеності та непередбачуваними наслідками.

Найчастіше це відбувається в тих випадках, коли перед офіцером виникає нестандартна проблемна ситуація, подолати яку за допомогою раніше сформованих стереотипів мислення або засвоєних шаблонів соціальної поведінки не представляється можливим. У цих випадках від офіцера вимагається здатність до повністю самостійного орієнтування в складній системі вихідних умов, здатність інтегрувати особистісний потенціал і професійний досвід для вирішення професійних завдань. Найбільш характерно це для ситуацій бойової, та наближеної до неї діяльності, коли нездатність офіцера до прийняття технічно грамотних, нестандартних, самостійних і зважених рішень, відсутність ініціативи обертається зривом виконання завдань і людськими втратами.

Разом з тим, зміни, що відбулися в суспільстві, розпад і зміна традиційних професійних цінностей офіцерського корпусу, викликані цими обставинами негативні явища у військово-інженерній сфері, зниження престижу військово-інженерних спеціальностей, негативна

кадрова динаміка, порушення наступності досвіду, по суті сприяли професійним деформаціям і зниженню рівня підготовки цілого покоління військово-технічних фахівців. Неоднозначне ставлення в суспільстві до військових професій, закріплене в ієрархії пріоритетів престижу та матеріального статку, сприяє складанню ситуації розходження вимог ринку праці та професійних характеристик підготовлених військово-технічних фахівців.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження проблеми пов'язано з реалізацією основних напрямків державної національної програми „Освіта” („Україна XXI століття”). Дисертаційне дослідження виконане згідно з „Тематикою пріоритетних напрямків фундаментальних та прикладних досліджень Української інженерно-педагогічної академії” і кафедри психології, філософії та освітніх технологій УПА (м. Харків).

Для осмислення окреслених питань *велике значення мають відомі теоретико-прикладні праці, в яких були проаналізовані психологічні аспекти змісту управління* (А.Л.Журавльов, Л.М.Карамушка, С.П.Бочарова, В.П.Казьміренко, М.Х.Мескон, Ф.Хедоурі, М.Альберт та інші), місце та роль керівника в управлінському процесі (В.М.Шепель, В.І.Маслов, В.С.Пікельна, С.Г.Молл, С.Г.Москвичов та інші), зміст методів та форм підготовки кадрів у різних соціальних сферах (В.А.Семиченко, Н.Л.Коломінський, С.Д.Максименко, І.В.Сингаївська, В.М.Шепель, В.Зігерт, Л.Ланг та ін.).

Метою статті є визначення особливостей професійної діяльності офіцера внутрішніх військ технічного профілю та її психологічної структури.

Сьогодні в психології існує значна кількість робіт, присвячених теоретичній розробці проблеми дослідження особливостей професійної діяльності та професійного розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності. До їх числа відносяться роботи О. Бандурки, В. Бодрова, С. Бочарової, С. Дружилова, Е. Зеера, О. Землянської, Є. Клімова, Б. Ломова, А. Маркової, Л. Мігіної, К. Платонова, Ю. Поваренкова, В. Шадрікова та інших авторів [3-15].

Проблем виявлення психологічних особливостей професійної діяльності офіцерів різного профілю та обґрунтуванню психологічних факторів її ефективності

присвячено багато робіт (О. Москаленко, І. Сиромятніков, і ін) [7, 9, 10].

Військова діяльність на сьогоднішній день налічує велике число спеціальностей, які мають різноманіття, своєрідність та специфіку. Тому психологічний аналіз повинен враховувати як схожість різних видів військової діяльності, так і певні відмінності профілю професійної військової діяльності (в нашому дослідженні інженерно-технічної).

Незважаючи на істотні відмінності у змісті службової діяльності офіцерів різних профілів, існують і загальні показники, що дозволяють виробляти узагальнений аналіз діяльності фахівців різних профілів.

Спільним є те, що військово-службова діяльність, до якої залучена переважна більшість офіцерського складу, спрямована на забезпечення та підтримку бойової готовності військ і включає в себе бойові чергування, варту та внутрішню (вахтову) служби. Аналізуючи умови, характерні для даного виду діяльності, в першу чергу можна відзначити їх екстремальність. Під екстремальними умовами життєдіяльності людини розуміються змінені (незвичні, не завжди комфортні) умови виконання діяльності, що характеризуються зміною афферентації (зовнішніх подразників), зміненою інформаційною структурою, підвищеним інформаційним та психологічним навантаженням, соціально-психологічними обмеженнями.

Докладніше, багато в чому психологічна специфіка військової діяльності пов'язана також з дією таких незвичайних екстремальних чинників, як небезпека; високий рівень екстремальності та наявності фактора ризику, постійною потенційною загрозою стресу загроза для життя.

Має значення дефіцит часу та інформації; невизначеність можливих варіантів зміни обстановки; надзвичайний динамізм розвитку подій; необхідність у безперервному аналізі потоку неструктурованої чи малоструктурованої інформації; необхідність негайного вирішення завдань, що вимагають нестандартного, творчого підходу; висока відповідальність за наслідки прийнятих рішень [3, 4, 12, 15].

На людину впливають наступні психогенні чинники: фізичні та психічні перевантаження, монотонія, зміна звичайного режиму праці та відпочинку, зрушені часові характеристики, недостатня комфортність робочого простору, наявність

великої кількості психологічно некомфортних ситуацій, ситуацій з високою невизначеністю початкових даних.

З психологічної точки зору можуть негативно впливати обмеження особистісно-значущої інформації, самотність або групова ізоляція (інформаційна спустошення партнерів по спілкуванню, відсутність інтимного простору, постійне знаходження в колективі та під наглядом, надвисока публічність, занадто жорсткий контроль) [10, 12].

Особливо складними є надзвичайні обставини, викликані явищами і факторами соціального, природного чи техногенного характеру, що нерідко порушують нормальне життя населення, загострюють суспільну небезпеку і громадський порядок на території країни. Не слід також забувати, що на внутрішні війська покладаються повноваження силового врегулювання найбільш небезпечних антисоціальних проявів порушення громадського порядку, що передбачає силових методів, різних засобів примусу, в тому числі технічних засобів, зброї, бойової і спеціальної техніки, фізичної сили.

Важкі, екстремальні, конфліктогенні ситуації активного протистояння військових певним антисуспільним проявам здійснюють на усіх, у тому числі на самих військових, значний психологічний вплив. Не всі працівники, що ефективно та стабільно працюють в нормальних умовах, можуть показати еквівалентний рівень ефективності в екстремальній ситуації. Для таких складних ситуацій, що справляють на військових несприятливий психологічний вплив та погіршують ефективність вирішення службових завдань, завжди характерні появи гострого внутрішнього конфлікту, що викликається різницею між вимогами, що висуває до офіцера службова діяльність, та наявними складовими особистості, неможливістю відповідати цим високим умовам в поточній ситуації [3, 4].

Відмінності в діяльності військових фахівців різного профілю полягають у специфічному для даного напрямку поєднанні видів діяльності і типових виконуваних завдань.

В даний час виділяють наступні види діяльності:

- організаторська (командна, управлінська);
- соціально-педагогічна;
- інженерно-технічна;

- операторська або диспетчерська (оперативно-штабна);
- екстремальна;
- постачання та забезпечення.

Сучасна діяльність військового інженера передбачає технічне або технологічне конструювання та підтримку технічних та технологічних військових засобів. Цей вид діяльності залучає постійне опанування та практичне вживання наукових знань з ціллю створення або вдосконалення військової техніки та технології. До типових завдань військового інженера надходять аналіз технічної інформації та її систематизація, дослідження технічних можливостей та розробка проектів в власній предметній технічній галузі, комплексне вивчення технічних проблем та обґрунтування прийняття технічних рішень, складання технічної документації, перевірка стану устаткування, випробування обладнання тощо.

В цілому можна сказати, що сьогодні військово-технічна діяльність являє собою складний комплекс різних видів діяльності (винахідницька, конструкторська, проектувальна, технологічна і т.п.). Вона обслуговує різноманітні сфери військової техніки та технології (машинобудування, електротехніку, засоби зв'язку, хімічні технології та ін). Військовий технічний фахівець одного профілю просто не зможе виконати всі технічні види роботи, необхідні для випуску будь-якого складного виробу.

Для сучасної військової технічної та інженерної діяльності характерна глибока диференціація функцій щодо потреб різних галузей військової сфери, кожна з яких має власну специфіку. Все це призвело до поділу на цілий ряд взаємопов'язаних видів діяльності, які виконують офіцери технічного профілю.

Якщо прослідити еволюцію військової техніки, технології та інженерії, така диференціація відбулась протягом часу, однак, це стало можливим далеко не відразу. Диференціація на різні види інженерної та технічної діяльності відбувалась поступово. На перших етапах виникнення військова інженерно-технічна діяльність була орієнтована на застосування знань природничих наук (головним чином, фізики), а також математики у час війни, і залучала до себе разом винахідництво, конструювання, розробку технології виготовлення нової військово-технічної системи, випробування та підтримку у бойовій готовності. Така військово-

інженерна діяльність, спочатку виконувалась окремими науковцями, майстрами або винахідниками (водночас конструкторами і технологами), та була тісно пов'язана з практичною діяльністю, виготовленням, виробництвом.

Потім зв'язок між наукою (дослідництвом) та практикою, (виробництвом) здійснювався за допомогою креслярів та креслень. Сьогодні в суспільстві відбулась більш глибока диференціація між теорією, інженерною (проектною, конструкторською) діяльністю та виробництвом. Але по цей час технічна та інженерна діяльність військових пов'язана з дослідженнями. Інженерні дослідження, на відміну від теоретичних досліджень в технічних науках, безпосередньо вплетені в технічну та інженерну діяльність. Такі дослідження залучають поточні та попередні обстеження, технічні обґрунтування, аналіз технічних можливостей, виконання інженерних розрахунків, аналіз ефективності і т.д. Такі дослідження проводяться в сфері військової практики і спрямовані на конкретизацію наявних знань стосовно певного військового завдання.

Результати цих досліджень знаходять своє застосування, насамперед, у сфері технічного проектування. У ході діяльності офіцера технічної сфери в ній відбувається накопичення конструктивно-технічних і технологічних знань, у процесі подальшого професійного розвитку ці знання самі можуть бути предметом узагальнення та трансляції. Так формуються поступово особливі розділи інженерно-технічної науки, спеціально орієнтовані на обслуговування військової практики.

Проектування як особливий вид інженерної діяльності сформувався на початку минулого століття і пов'язаний спочатку з діяльністю креслярів та необхідністю особливого (точного) графічного зображення задуму інженера для його передачі виконавцям на виробництві. Однак поступово ця діяльність все тісніше зв'язується з науково-технічними розрахунками, відображенням на кресленні основних параметрів майбутньої військово-технічної системи.

Проектування в діяльності військового технічного напрямку необхідно відрізнити від конструювання. Для проектувальної діяльності вихідним є соціальне замовлення, тобто потреба у створенні певних об'єктів, (наприклад, необхідністю впорядкування руху транспорту) і т.п.

Продукт проектувальної діяльності на відміну від конструкторської виражається в особливій знаковій формі - у вигляді креслень, текстів, графіків, діаграм, розрахунків, схем, моделей у пам'яті ЕОМ і т.д. Результат конструкторської діяльності повинен бути обов'язково матеріалізованим у вигляді експериментального зразка, за допомогою якого уточнюються розрахунки, наведені у проекті, і конструктивно-технічні характеристики проектованої технічної системи перед надходженням на виробництво.

Шляхом винахідницької діяльності на підставі наукових знань і технічних винаходів створюються нові принципи дії, технології, конструкції технічних систем або окремих їх компонентів. Складності у їх виготовленні, конструюванні і технічному обслуговуванні пов'язані з необхідністю створення технічних систем, всі або деякі компоненти яких принципово відмінні від існуючих. Тому винахідники ініціюють появу особливого продукту праці у вигляді патентів, авторських свідоцтв, винаходів і т.д. Останні мають, як правило, широку сферу застосування, що виходить за межі тільки військової діяльності та використовуються при конструюванні і виготовленні різноманітних технічних систем, що вживаються у суспільстві.

Діяльність військового технічного фахівця також передбачає діяльність з підтримки функціонування існуючого обладнання, або системи. Особливості цього виду діяльності – те, що в ній не створюється новий продукт, ціллю є підтримка робочого стану, функціональної єдності та робото спроможності устаткування, приладів або інших складних об'єктів, що використовуються в військовій практиці.

З розробкою та функціонуванням складних систем пов'язаний специфічний вид діяльності - системотехніка. Системотехнічна діяльність здійснюється різними групами військових фахівців, що займаються розробкою або підтримкою окремих підсистем.

Розділення складної технічної системи на підсистеми йде за різними ознаками:

- згідно зі спеціалізацією, існуючої в технічних науках;
- за специфікою виготовлення;
- у відповідності зі сформованими організаційними підрозділами.

Кожній підсистемі відповідає позиція певного військово - технічного фахівця. Ці фахівці пов'язані між собою завдяки

існуючим формам поділу праці, послідовності етапів роботи, загальним цілям

Крім того системотехнічна діяльність вимагає наявності особливої діяльності з координації та управління, що поєднує як певні технічні, так і певні управлінські функції (головний конструктор, керівник теми, головний спеціаліст проекту, керівник підрозділу, відділу). Ці фахівці здійснюють координацію, науково-тематичне керівництво та відповідають за об'єднання різних підсистем в єдине ціле.

Військова інженерно-управлінська або технічно-управлінська діяльність являють собою різновид управління в громадських системах, в якій в системній єдності з'єднуються функції інженерної (технічної) та управлінської діяльності. Суть управлінської діяльності полягає у виконанні її суб'єктом функцій, пов'язаних з організаційним забезпеченням і адміністративним управлінням працівниками.

Продуктом такої діяльності є певні суспільні відносини. Характер створених на основі і в результаті такої діяльності управлінських відносин залежить від багатьох факторів, та може як сприяти стабільності виконання спільної діяльності, так і дестабілізувати її: впливати на зміст, організацію та умови праці, міжособистісні стосунки у колективі, його згуртованість, соціально-психологічний клімат, розкрити, або подавати особистісний потенціал працівників, та ін

Основними тенденціями сучасної військово-технічної діяльності є все більш помітні тенденції прискорення темпів розвитку сучасної техніки та технології. Інформаційна техніка взяла на себе ряд обчислювальних, розумових і управлінських функцій, що істотно полегшує роботу по створенню нових військових інженерних об'єктів. Ознаками часу є процеси по розробці систем віртуальної реальності на базі комп'ютера, що поширено застосовується для військового моделювання та тренування.

Зазначені особливості відображають скорочення часових термінів між відкриттям, етапом проектування та конструювання і практичним використанням певного військового пристрою або технології. Поява все більш досконалої техніки веде до витіснення старих невдалих зразків техніки і до зростання швидкості інтелектуалізації праці.

Аналіз розвитку сучасної військово - інженерної діяльності дозволяє виділити ряд тенденцій. Це інтегративні тенденції, та посилення міждисциплінарних зв'язків, які зараз починають носити все більш комплексний характер. Одночасно спостерігаються тенденції диференціації. Цей процес особливо загострився з появою нових видів професійної військової діяльності, з постійним її ускладненням.

Основою для побудови психологічної моделі професійної діяльності офіцера є теорія функціональних систем, що була розроблена П. Анохіним. У згоді з даним підходом кожна дію прийнято розглядати як єдність основних блоків, що спрацьовують послідовно. Модель функціональної системи включає чотири основні елементи, які утворюють замкнуту систему саморегуляції:

- блок аферентного синтезу(оцінка зовнішніх подразників);
- блок прогнозування й ухвалення рішення;
- блок дії;
- блок зворотної аферентації (або оцінки результату) [2].

Функціонування блоку аферентного синтезу в системі визначає основні аспекти змісту й спрямованості дії. Блок включає чотири компоненти: мотивацію, обстановочну аферентацію, пускову аферентацію й пам'ять.

У результаті функціонування блоку прогнозування й ухвалення рішення відбувається формування образу мети й програми дій.

Продуктом функціонування блоку дії є дія, що відбулась, тобто в результаті виникає конкретний результат і інформація про нього. Параметри результату порівнюються з параметрами мети, та утворюють четвертий блок функціональної системи, здійснюючи механізм зворотного зв'язку.

Відповідно до теорії функціональних систем діяльність офіцера технічних військ технічного напрямку містить три блоки: цільовий, операційний (змістовний) та результативний. Мотиваційний блок включає мету та завдання діяльності; операційний – принципи, складові, зміст, форми та методи виконання професійних завдань. Результативний блок залучає критерії та кінцеві показники діяльності, що була виконана. З урахуванням особливостей діяльності, що вивчалась та результатів теоретичного аналізу проблеми пропонується наступне розуміння функціональної ролі виділених компонентів

Питання психології

в діяльність офіцера технічних військ технічного напрямку [10, 12].

Мотиваційний компонент - характеризує в діяльності енергетично-активаційну функцію, особистісні та професійні цілі, морально-етичні норми, цінності, потреби, настанови, тенденцію до особистісної залучення в процес фахової діяльності, прагнення офіцера до реалізації ініціативних і відповідальних професійних дій, надання позитивно-мобілізуєчого впливу на інших суб'єктів, ставлення до

професії, а також ставлення до себе як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Операціональний компонент містить основні засоби виконання дій та відображає здатність офіцера до оцінки та узгодження зовнішнього і внутрішнього ресурсу, їх функціональне поєднання в інтересах реалізації найбільш оптимального способу дій; забезпечує інтеграцію і саморегуляцію різних психологічних підсистем; забезпечує стабільність поведінки і діяльності, збереження їх характеру при зміні, ускладненні умов.

Таблиця 1

Взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх складових професійної діяльності офіцерів внутрішніх військ технічного профілю

Структурні компоненти	Психологічні складові	
	внутрішні	зовнішні
Рефлексивний	Власно вироблені стандарти нормативні вимоги до виконання військової та інженерної діяльності, власні стандарти професійної поведінки та оцінки відповідності цілі та результату, прогностичні здібності; рівень тривожності;	Інтенсивність діяльності, її умови, інформаційна насиченість, динаміка ситуації, інтелектуальна складність, невизначеність, формальні та неформальні нормативні вимоги до виконання військової та інженерної діяльності, оцінки відповідності цілі та результату. формальні та неформальні зразки професійної поведінки.
Мотиваційний	Власні особистісно значущі цілі, мотиви, потреби, власні моральні норми, мотивація досягнення успіху, схильність до ризику, професійна Я-концепція, уява про професію та себе	Суспільно значущі цілі, зовнішні мотиви діяльності, суспільні моральні норми, соціальна значущість професії
Операціональний	Знання, вміння, навички, інженерно-професійний та військовий досвід, загальний інтелект; соціальний інтелект; пам'ять, увага, креативність; стиль виконання діяльності	Засоби технологічного забезпечення інженерної та військової діяльності, технології діяльності..

Рефлексивний компонент залучає стандарти виконання діяльності та шаблони відповідності цілі та результату, забезпечує самооцінку відповідності професійно-психологічного потенціалу нормам професії і цілям саморозвитку; формування ставлення до себе як професіонала і суб'єкту різних видів діяльності; допомагає в побудові власної індивідуалізованої системи вимог та критеріїв до якості виконання професійних завдань.

Проведений аналіз наукових робіт з військово-психологічної проблематики дозволяє зробити висновок про те, що висока насиченість діяльності ситуаціями з невизначеними та екстремальними умовами, їх (умов) стресогенністю й високим рівнем відповідальності висуває підвищені вимоги до певних психологічних складових особистості офіцера.

Це такі якості, що функціонально забезпечують:

а) адекватний аналіз ситуації, що відбулась (розвинені аналітичні та прогностичні якості, технічний досвід, пам'ять в єдності її постійних та оперативних складових);

б) пошук і знаходження оптимального варіанту дій (загальний розвиток мислення – гнучкість та широта мислення, розвинута рефлексія);

б) здатність прийняти відповідальність на себе, розумний рівень ризику та відповідальності за наслідки дій, (мотивація досягнення, внутрішній локус контролю);

в) достатню надійність та безпомилковість діяльності (досвід, емоційно-вольова стійкість, регулятивні здібності).

Перераховані складові дозволили окреслити бажане коло професійно важливих якостей особистості офіцера, які вимагають розвитку в процесі його професійної діяльності.

Література:

1. Автоматизований психодіагностичний комплекс визначення професійної придатності кандидатів на військову службу у внутрішні війська МВС України і навчання у вищих військових навчальних закладах МВС України : монографія [Текст] / І. В. Воробйова, І. І. Приходько, С. Т. Полторак та ін. – Харків : Акад.ВВ МВС України, 2012. – 297 с.
2. Анохин П. К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга / П.К. Анохин // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 10-32.
3. Бандурка О. М. Екстремальна юридична психологія в діяльності персоналу органів внутрішніх справ України : науково-практич. Посібник / О. М. Бандурка та ін. – Харків : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2005. – 319 с.
4. Бандурка А. М. Профессионализм и лидерство / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская –Х. : Титул, 2006. – 578 с.
5. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Х. : Титул, 2007. – 532 с.
6. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / С. А. Дружилов. – Харьков : Гуманитарный центр, 2011. – 296 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер – Екатеринбург, 1997. – 244 с. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
9. Москаленко А. П. Психологічне забезпечення професійного відбору до вищих навчальних закладів системи МВС України: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук спец 19.00.01 –загальна психологія, історія психології / А. П. Москаленко - Х.: УІПА –2002 –19с.
10. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.
11. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности управленческих кадров: Монография. / И. В Сыромятников – М.: СГА, 2006. – 248 с. – 15,5 п.л.
12. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации: Монография. / И. В Сыромятников – М.: ВУ, 2007. – 215 с.
13. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие для вузов / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
14. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков – М., 1982.– 250 с.
15. Ягупов В. Військова психологія : Підручник / В. Ягупов. – Київ : Тандем, 2004. – 656 с.

Kucherenko N.S, graduate

**PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PROFESSIONAL OFFICER INTERNAL FORCE
TECHNICAL PROFILE**

There are studied in the article psychological characteristics and structure of professional activity of officers of the internal forces of technical profile. There was shown that the high saturation of situations with uncertain and extreme conditions, their stressors, and high level of responsibility puts high requirements on certain psychological components of officer's personality.

Key words: military-technical activities, the psychological structure of professional activity, officer's personality.

Питання психології

Ложкін Г. В., заслужений діяч науки і техніки України, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки НТУ «Київський політехнічний інститут»
Блінов О. А., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальних технологій Гуманітарного інституту НАУ (м. Київ)

ВІЙСЬКОВА ПСИХОЛОГІЯ В УКРАЇНІ З 1990 ПО 2012 РІК

В статті на основі аналізу літератури, узагальнення емпіричного досвіду та осмислення встановлених фактів узагальнено основні напрями та етапи розвитку військової психології, наукові напрацювання вчених психологів. Продемонстровано процес набирання кадрового і наукового потенціалу з військової психології в Україні та набуття практичного досвіду її фахівців.

Ключові слова: розвиток військової психології, психологічне забезпечення діяльності як у звичайних та особливих умовах, Київський військовий гуманітарний інститут, Національний університет оборони України, навчання фахівців-психологів.

В статье на основе анализа литературы, обобщения эмпирического опыта и осмысления установленных фактов обобщены основные направления и этапы развития военной психологии, научные наработки ученых психологов. Продемонстрированный процесс наращивания кадрового и научного потенциала военной психологии в Украине и приобретения практического опыта ее специалистами.

Ключевые слова: развитие военной психологии, психологическое обеспечение деятельности как в обычных так и в особых условиях, Киевский военный гуманитарный институт, Национальный университет обороны Украины, обучение специалистов-психологов.

Постановка проблеми.

Історичний досвід проведення збройного протистояння у світі переконливо свідчить про важливість використання психологічних знань. Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується розповсюдженням та ускладненням локальних міждержавних конфліктів і війн. Конфлікти між Великобританією і Аргентиною у 1982 році, 10-ти річна Афганська війна у 80-х роках Радянського Союзу, військові операції США проти Іраку «Буря в пустелі» у 1990 році та «Іракська свобода» у 2003 році, воєнний конфлікт на території північного Кавказу в 90-х – початок 2000 років у Російській Федерації, бойові дії країн НАТО проти Югославії у 1999 році та проти Лівії у 2011 році та ін. переконливо на практиці показали що у сучасній війні неможливо без знань психології отримати перемогу над противником.

Результати озброєного протиборства в кінці ХХ – на початку ХХІ століття поставили питання вивчення досвіду використання психологічних знань у світі та їх впровадження у практику військової служби, подальшого поглибленого вивчення психологічних закономірностей боротьби й адекватної підготовки військових психологів для діяльності у нових умовах функціонування Збройних Сил.

У спадок від Радянської військової навчальної системи на території України до 1992 року залишилося 34 вищих військових навчальних закладів, в яких питання військової психології розглядалися під час навчальних занять з курсантами на кафедрах суспільних наук. У загальному навчальному часі це

складало всього 10-15% від запланованої кількості годин. Основна увага у навчальному процесі приділялася курсу партійно-політичної роботи та військової психології і педагогіки. Існували стандартні підручники, навчальні програми, які розроблялися і «спускалися» з Головного політичного управління Радянської армії і Військово-морського флоту. Організацію і проведення навчальних занять забезпечували досвідчені викладачі, які були як правило випускниками Військово-політичної академії ім. В. І. Леніна (у Москві), вони давали самі перші загальні знання з основ військової психології і педагогіки.

Ця організаційна система дозволяла поєднувати наукові ресурси і практичний досвід фахівців для успішної організації і проведення навчального процесу та надання загального уявлення з основ військової психології і педагогіки.

Результати дослідження та їх обговорення.

З набуттям державної незалежності в Україні почали стрімко розвиватися процеси реформування Збройних Сил. Були прийняті закони, які заклали основи їх розбудови. Вони дозволили створити нові військові управлінські структури, яких не було за часів Радянської армії. Наприклад, на початку 1992 року була сформована соціально-психологічна служба ЗС України. На неї були покладені управлінські функції особовим складом замість колишніх органів партійно-політичної роботи, але це була абсолютно нова за змістом військова структура. До складу соціально-психологічної служби ЗС України входили фахівці з психології, соціології, журналістики,

виховної роботи та ін. Очоловав цю структуру кандидат філософських наук, генерал-майор В. С. Мулява.

Основою для організації практичної роботи у військах і розбудови системи підготовки фахівців гуманітарного профілю для потреб ЗС України стала Концепція соціально-психологічної служби у Збройних Силах України, яка була затверджена 5 березня 1992 року Міністром оборони України генерал-полковником К. П. Морозовим. За думкою закордонних експертів ця Концепція відповідала найвищим високим світовим стандартам і це був справжній потужний «прорив» в системі організації гуманітарної сфери Збройних Сил. Виходячи з цієї Концепції для вирішення поставлених завдань органами військового управління було організовано навчання фахівців, які були спроможні виконувати психологічну роботу у військах на посадах військових психологів, а також створені умови для проведення науково-дослідних робіт, написання та друк публікацій і захист дисертацій.

Початок підготовки фахівців-психологів був покладений у 1994 році з відкриттям 2-х місячних навчальних курсів на базі Науково-дослідного і методичного центру соціально-психологічної служби Збройних сил України.

Слухачі, хто навчався за спеціалізацією «Психологія» проходили додатковий навчальний курс з вивчення технологій психодіагностики. Вони після завершення навчання отримували Свідоцтво, яке засвідчувало що офіцер за період навчання в НДМЦ СПС ЗС України за профілем фахівця соціально-психологічної служби, пройшов «Додаткову теоретичну та практичну підготовку і може проводити в військах дослідження з використання психодіагностичних методик».

Право навчати слухачів психологів було запропоновано досвідченим фахівцям – заслуженому діячу науки і техніки України, доктору психологічних наук, професору, полковнику Г. В. Ложкіну, який був одним із провідних фахівців з військової психології в Україні і лише одним доктором психологічних наук з військово-психологічної тематики, а також його учню кандидату психологічних наук, підполковнику О. І. Шкілю, капітану 2 рангу А. М. Варяниця, капітану 2 рангу І. І. Сем'яновському, капітану 2 рангу С. І. Куранову та ін.

У зв'язку з відкриттям у 2004 році навчального процесу в Київському військовому гуманітарному інституті курси завершили свою роботу і підготовка дипломованих фахівців вже розпочалася у стінах цього навчального закладу.

Київський військовий гуманітарний інститут засновано на підставі Постанови Кабінету Міністрів України № 490 від 19 серпня 1992 року та наказу Міністра оборони України № 133 від 25 липня 1992 року. Першим начальником інституту був кандидат філософських наук, доцент, генерал-майор Пузько Стефан Петрович [1, с. 6].

В інституті навчалися два роки офіцери-слухачі, які до вступу вже закінчили військові училища. У 1996 році відбувся їх перший випуск. Слухачам, які успішно завершили навчання у КВГІ, видавався диплом спеціаліста, в якому засвідчувалося, що слухач пройшов повний курс навчання за спеціальністю 7.040102 «Практична психологія» і йому присвоєна кваліфікація спеціаліста – офіцера військового управління оперативно-тактичного рівня.

Навчальний процес в інституті забезпечували досвідчені фахівці, які працювали на кафедрах: соціальної та військової психології, загальної та практичної психології, військової педагогіки і культури, виховної роботи, оперативного мистецтва і тактики, військової соціології та журналістики, історії України та її Збройних сил, економіки та менеджменту, філософії, воєнної політології та права, українознавства, фізичної підготовки та спорту, іноземних мов та інших кафедр.

До складу найпопулярніших викладачів, яких було визнано слухачами інституту входили: начальник кафедри економіки та менеджменту, кандидат економічних наук, доцент, полковник В. І. Кириленко; доцент кафедри загальної та практичної психології, кандидат психологічних наук С. М. Хоружий; викладач кафедри соціальної та військової психології капітан 2 рангу А. М. Варяниця; викладач кафедри загальної та практичної психології О. В. Яковенко; завідувач кафедри загальної та практичної психології, заслужений діяч науки і техніки України, доктор соціологічних наук, професор М. І. Пірен; викладач кафедри соціальної та військової психології капітан 2 рангу І. І. Сем'яновський та ін. викладачі [1, с. 5].

Значний вклад у навчання і виховання військових психологів зробили такі фахівці, як начальник факультету соціально-психологічної роботи кандидат історичних наук, капітан 1 рангу П. І. Удовенко; заступник начальника Інституту з наукової роботи, кандидат педагогічних наук, полковник А. І. Зельницький; заступник начальника Інституту з навчальної роботи, кандидат педагогічних наук, капітан 1 рангу А. Г. Моключенко; начальник кафедри військової педагогіки і культури, доктор педагогічних наук, професор, полковник В. С. Маслов; начальник кафедри

психології, кандидат психологічних наук, доцент, капітан 1 рангу П. П. Криворучко та інші фахівці.

Одними з кращих випускників першого набору були такі фахівці-психологи, як підполковник С. В. Дворецький, підполковник А. І. Луценко, майор О. А. Мацагор, майор Ю. І. Костенко, майор В. М. Метель та інші слухачі.

У травні 1996 року Київський військовий гуманітарний інститут очолив доцент, генерал-майор Ріпа Леонтій Антонович, який вніс особливий вклад у розбудову цього навчального закладу. Завдяки його зусиллям і за підтримки колективу інституту навчальний процес був організований на високому рівні і за свідченнями експертів рівень знань та вмінь випускників дозволяв успішно виконувати професійні обов'язки у військах.

У 1994 році відкрилася й ад'юнктура цього навчального закладу, де серед інших спеціальностей проводилося навчання за спеціальністю «Військова психологія». Начальником ад'юнктури був призначений досвідчений спеціаліст капітан 1 рангу І. І. Гасов. Першими випускниками спеціальності «Військова психологія» стали ад'юнкти майор О. А. Блінов і капітан С. М. Пеньковський.

Центром військової психологічної думки стала кафедра соціальної та військової психології. Засновником і першим начальником кафедри був кандидат філософських наук, доцент, полковник О. І. Мірошниченко [2].

У середині 90-х років у Київському військовому гуманітарному інституті була відкрита Спеціалізована вчена рада за шифром 20.02.02 «Військова психологія і педагогіка».

Правонаступником Київського військового гуманітарного інституту у 1999 році став Військовий гуманітарний інститут у складі Національної академії оборони України. Він увійшов до складу цього навчального закладу відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 14 травня 1999 року за № 816 та наказу Міністра оборони України від 12 серпня 1999 року за №240. У подальшому інститут був неодноразово реформований у складі Національної академії оборони України.

Запорукою міцних знань слухачів-психологів був підібраний викладацький склад кафедри психології, до якого у різний час входили наступні видатні педагоги та вчені, а саме:

- С. Д. Максименко – академік Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор – директор Інституту психології НАПН України ім. Г. С. Костюка.

- М. І. Пірен, заслужений діяч науки і техніки України, доктор соціологічних наук, професор кафедри державної політики та управління політичними процесами Національної академії державного управління при Президентові України.

- М. І. Корольчук, доктор психологічних наук, професор кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил). Він має понад три десятки років служби в Збройних Силах. Як науковий керівник М. С. Корольчук підготував більш ніж 15 вчених військових психологів та інші викладачі й науковці.

До складу керівництва та науково-педагогічного колективу кафедри у різні роки входили наступні досвідчені військові фахівці, такі як: кандидат психологічних наук, підполковник В. А. Бараннік; кандидат психологічних наук, підполковник С. В. Василенко; майор Л. Є. Завалкевич; кандидат психологічних наук, підполковник Р. А. Калениченко; кандидат психологічних наук, підполковник Г. В. Капосльоз; капітан Г. Ю. Кондратенко; кандидат психологічних наук, доцент, полковник О. П. Макаревич; капітан 1 рангу В. М. Марченко; підполковник Д. В. Науменко; кандидат психологічних наук, доцент, полковник В. М. Невмержицький; підполковник С. В. Остапенко; кандидат психологічних наук, доцент, полковник В. І. Осьодлю; підполковник С. А. Проманенко; підполковник В. І. Степанченко; підполковник В. Є. Солодовніков; кандидат психологічних наук, полковник Ю. П. Тимофєєв; кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, винахідник і раціоналізатор, полковник О. Ф. Хміляр; кандидат психологічних наук, підполковник Р. А. Шпак та ін. фахівці.

Вагомий вклад у розбудову кафедри та якісне навчання слухачів внесли викладачі та співробітники кафедри, а саме: кандидат психологічних наук, доцент А. Я. Боднар; В. О. Богатова; Л. А. Глова; Г. А. Егорова; кандидат історичних наук, доцент, полковник запасу М. М. Карманов; доктор психологічних наук, доцент В. М. Крайнюк; кандидат психологічних наук, доцент Т. В. Кружева; І. М. Куліда; Т. В. Лемак; Т. В. Науменко; І. В. П'янківська; кандидат психологічних наук, доцент Л. З. Сердюк; Л. Ф. Терещенко; кандидат психологічних наук Т. К. Чмут; кандидат психологічних наук, доцент О. В. Яковенко та ін. фахівці.

У Національній академії оборони України з 2004 року починає роботу Спеціалізована вчена рада по захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за шифром 19.00.09 «Психологія

діяльності в особливих умовах». Головою Спеціалізованої вченої ради призначений заслужений діяч науки і техніки України, доктор психологічних наук, професор Г. В. Ложкін.

Для розкриття особливостей психології військової діяльності за 1990–2012 роки в Україні була проведена і захищена низка дисертаційних досліджень. Вони об'єдналися, за нашою думкою, у декілька напрямів, у яких розкрилися основні проблемні питання підготовки військовослужбовців до бойової діяльності та психологічних особливостей системи військового управління, а саме: дослідження проблеми формування та регуляції емоційної сфери військовослужбовців, встановлення психологічних особливостей їх професійної діяльності, дослідження успішності навчання та становлення особистості військового професіонала, вивчення розвитку професійно-важливих якостей особистості офіцера, встановлення особливостей адаптації військових, розгляд проблем самооцінки військовослужбовців, вивчення та збереження здоров'я у військовослужбовців, дослідження індивідуально-психологічних особливостей призовників, дослідження психологічного забезпечення і супроводження діяльності миротворців, вивчення конфліктної поведінки військовослужбовців та психологічних особливостей діяльності військовослужбовців служби за контрактом.

За персональним складом відбувся наступний розподіл напрямків.

Для розкриття проблеми формування та регуляції емоційної сфери військовослужбовців були захищені дисертації на здобуття наукового ступеня кандидат психологічних наук, а саме:

- О. А. Бліновим у 1999 році за темою «Формування емоційної стійкості військовослужбовців аеромобільних військ під час повітряно-десантної підготовки».

- В. В. Стасюком у 1999 році за темою «Формування емоційної стійкості у воїнів-десантників в умовах сучасного бою».

- Г. В. Капосльозом у 2008 році за темою «Особливості емоційної регуляції процесу розв'язання тактичних задач офіцером» та ін.

Психологічні особливості професійної діяльності військовослужбовців розглядалися у дисертаціях, які були захищені:

- О. В. Тімченко у 1995 році за темою «Проблема психологічної готовності військового фахівця до екстреної дії в стані емоційного стресу».

- І. В. Сулятицьким у 1997 році за темою «Соціопсихологічні чинники виховних

функцій системи військово-управлінської діяльності».

- П. П. Криворучком у 1998 році за темою «Психологічне забезпечення професійної діяльності корабельних спеціалістів у тривалому плаванні».

- О. В. Петренком у 1998 році за темою «Психологічні особливості професійної деформації особистості в умовах військово-професійної діяльності».

- В. С. Корніловим у 1999 році за темою «Військова дисципліна як об'єкт психологічного забезпечення».

- В. І. Осьодлом у 2001 році за темою «Психодіагностика та корекція функціональних станів операторів у динаміці професійної діяльності».

- Р. А. Калениченком у 2003 році за темою «Психологічне забезпечення ефективності професійної діяльності підрозділу охорони».

- Р. А. Шпаком у 2004 році за темою «Психофізіологічне забезпечення надійності професійної діяльності військових радіотелеграфістів».

- С. В. Василенком у 2007 році за темою «Психологічне забезпечення діяльності операторів радіолокаційних станцій в особливих умовах».

- С. М. Миронцем у 2007 році за темою «Негативні психічні стани та реакції працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації».

- Є. М. Татаріновим у 2011 році за темою «Психологічні особливості розвитку кар'єрних домагань офіцерів Збройних сил України».

- В. І. Ісаченком у 2011 році за темою «Суб'єктивна оцінка ризиків у структурі регуляції професійної діяльності співробітників МНС» та ін.

Процес навчання та становлення особистості військового професіонала розкритий в дисертаціях, які були захищені:

- Г. С. Грибенюком у 1997 році за темою «Мотиваційна готовність курсантів і слухачів вищого військового учбового закладу до професійної діяльності» (на прикладі спеціалістів пожежної безпеки МВС України).

- А. Ю. Видайом у 2002 році за темою «Формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера Збройних Сил України».

- Г. В. Дубровинським у 2006 році за темою «Оптимізація формування особистості курсантів в процесі їх професійної підготовки у цивільному вищому навчальному закладі».

- Т. М. Мацевком у 2007 році за темою «Психологічні особливості розвитку

Питання психології

управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю» та ін.

Розвиток професійно-важливих якостей розкривається у дисертаціях, які були захищені:

- О. Ф. Хміляром у 2004 році за темою «Психологічні особливості розвитку професійно-важливих фізичних якостей особистості офіцера».

- М. В. Фомичем у 2012 році за темою «Розвиток професійно важливих якостей фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту» та ін.

Особливості адаптації військовослужбовців були вивчені у дисертації, яка була захищена:

- В. М. Невмержицьким у 2002 році за темою «Психологічні детермінанти адаптації військовослужбовців строкової служби до особливих умов діяльності».

Проблеми самооцінки військовослужбовців розглядалися у дисертації, яка була захищена:

- В. А. Баранніком у 2004 році за темою «Психологічні особливості самооцінки військовослужбовців з девіантною та делінквентною поведінкою».

Питання стану та збереження здоров'я у військовослужбовців розглядалися у дисертаціях, які були захищені:

- М. М. Дорошенком у 2000 році за темою «Індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців з граничними нервово-психічними розладами».

- В. Г. Коханом у 2003 році за темою «Діяльність військового керівника по збереженню психічного здоров'я військовослужбовця» та ін.

Дослідження індивідуально-психологічних особливостей призовників розкрито в матеріалах дисертацій, які були захищені:

- В. М. Крайнюк у 1999 році за темою «Психологічні особливості проявів тривожності і агресивності у юнаків призовного віку».

- В. В. Косіком у 2001 році в дисертації за темою «Особистісні страхи призовників та їх психодіагностика» та ін.

Вивчення, аналіз та узагальнення досвіду психологічного забезпечення діяльності військовослужбовців у миротворчих операціях відбулося в дисертаціях, які були захищені:

- Д. І. Сохадзе у 2004 році за темою «Професійний психологічний відбір кандидатів для комплектування підрозділів миротворчих сил».

- Н. А. Агаєвим у 2006 році за темою «Психологічні чинники адаптації

військовослужбовців миротворчого контингенту до діяльності в особливих умовах» та ін.

Дослідженню конфліктної поведінки військовослужбовців були присвячені наступні дисертації, які були захищені:

- О. П. Макаревичем у 1996 році за темою «Стиль індивідуальної поведінки військовослужбовців у міжособистісних конфліктах».

- В. І. Санташовим у 2009 році за темою «Психологічні особливості конфліктної поведінки військовослужбовців строкової служби» та ін.

Проблеми комплектування ЗС України військовослужбовцями служби за контрактом та особливості проходження їх служби були досліджені в дисертаційних роботах, які були захищені:

- Г. М. Ржевським у 2009 році за темою «Психологічні особливості професійного становлення молодших командирів військової служби за контрактом».

- Є. С. Катаєвим у 2010 році за темою «Особливості професійної «Я-концепції» військовослужбовців контрактної служби» та ін.

З метою розкриття фундаментальних основ психології діяльності людини в звичайних і екстремальних умовах діяльності, в Україні з середини 90-х років була захищена низка дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук з військово-психологічної та військово-прикладної тематики.

Так у 1996 році М. С. Корольчуком захищена перша дисертація зі спеціальності «Психофізіологія» за темою «Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах». У дисертаційній роботі досліджена ефективність застосування системи специфічних і неспецифічних методів регуляції функцій організму, психофізіологічного забезпечення і відтворення працездатності, функціонального стану і реабілітації спеціалістів. Автором запропонований комплекс заходів регуляції функціонального стану і відтворення працездатності операторів в екстремальних умовах, який базується на застосуванні специфічних і неспецифічних засобів, має свої методи і зміст.

У 1998 році М. Й. Варій захистив дисертацію за темою «Морально-психологічний стан військ та його оцінка». У дисертації досліджено морально-психологічний стан військ в мирний і воєнний час, а також соціально-психологічний механізм формування його здорового рівня. Визначені сутність, зміст і структура

морально-психологічного стану військ. Автором розроблена методика оцінки морально-психологічного стану особового складу, різних військових формувань (від підрозділу до збройних сил) в мирний і воєнний час.

У 1998 році захищена дисертація О. Д. Сафіним за темою «Психологічні основи акмеологічного супроводу управлінської діяльності військових кадрів». Отримані результати підтвердили основну гіпотезу про детермінованість управлінської діяльності військових кадрів комплексом взаємозалежних компонентів теоретико-методологічного, організаційного і соціально-психологічного характеру. Ключовим положенням концепції психолого-акмеологічного супроводу управлінської діяльності військового керівника є висновки про професіоналізм військового керівника. В числі основних передумов оптимальної управлінської діяльності виявлені мотивація досягнення (внутрішня передумова), психолого-акмеологічний супровід військової служби (зовнішня передумова) та ін.

У 2003 році О. В. Тімченком захищена дисертація за темою «Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція)». У дисертації подано концептуальну модель дослідження професійного стресу працівників ОВС, розкрито сучасні підходи прогнозування можливих наслідків діяльності людини в умовах впливу стрес-чинників підвищеної інтенсивності, проаналізовано сильні і слабкі сторони біохімічних, фізіологічних, психологічних і поведінкових категорій виміру причин і ефектів професійного стресу, розглянуто ефективні методи психокорекційної і психопрофілактичної роботи обласних Центрів практичної психології при УМВС України.

У 2004 році захищена дисертація Є. М. Потапчуком за темою «Соціально-психологічні основи збереження психічного здоров'я військовослужбовців». У дисертаційній роботі здійснено психологічний аналіз змісту положень Військових статутів Збройних Сил України щодо їх впливу на психічне здоров'я військовослужбовців, визначено основні суб'єкти впливу на психічне здоров'я військовослужбовців та виявлено їх ознаки, проаналізовано розвиток наукової думки щодо психогієни життєдіяльності особистості, розроблено соціально-психологічну систему збереження психічного здоров'я військовослужбовців у військовій частині, проведено емпіричне дослідження проблеми та запропоновано

основні напрямки удосконалення процесу збереження психічного здоров'я особового складу.

У 2004 році В. І. Барко захистив дисертацію за темою «Теоретико-методологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ». У дисертаційному дослідженні аналізуються соціально-психологічні витоки управління персоналом організацій, методологія та структура проактивного управління персоналом, психологічні особливості реалізації цілей та функцій зазначеного підходу. Розроблено модель управління і теоретичну модель проактивного управління персоналом. Обґрунтовано концепцію професійно-психологічного відбору персоналу на основі врахування психологічної готовності особистості до навчання і професійної діяльності.

У 2005 році В. В. Стасюком захищена дисертація за темою «Система соціально-психологічного забезпечення функціонування аеромобільних військових підрозділів в умовах збройних конфліктів». Дисертацію присвячено теоретичному та експериментальному вивченню проблеми соціально-психологічного забезпечення функціонування аеромобільних військових підрозділів в умовах збройних конфліктів. Проаналізовано методологічні, теоретичні та методичні основи системи соціально-психологічного забезпечення. Проведено вивчення впливу факторів сучасного бою на психіку військовослужбовців. Висвітлено сутність і зміст психологічного потенціалу військовослужбовців, показано особливості його змінювання.

У 2007 році Г. С. Грибенюком захищена дисертація на тему «Психологічні основи становлення саморегуляції у професійній діяльності майбутніх рятувальників». Дисертація присвячена вивченню психологічних основ становлення й розвитку саморегуляції у професійній діяльності за екстремальних умов у майбутніх рятувальників упродовж 5 років їх навчання та виховання у спеціальному вищому навчальному закладі (інститут пожежної безпеки МНС України). Автором здійснено теоретичний аналіз проблеми та обґрунтовано концепцію саморегуляції особистості в екстремальних умовах діяльності. Запропоновано алгоритм цілеспрямованого формування у майбутніх рятувальників саморегуляції в екстремальних умовах діяльності.

У 2009 році захищена В. О. Лефтеровим дисертація за темою «Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності». У дисертації проаналізовані

теоретико-методологічні підвалини психологічного тренінгу, його можливості у навчанні та розвитку людини. Обґрунтований механізм прогресивної транспсихічної маніпуляції під час проведення психологічного тренінгу. Розроблена цільова психотренінгова програма для особистісно-професійного розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. Розроблена комплексна цільова програма впровадження психотренінгових технологій у діяльність органів внутрішніх справ України та інші дисертаційні роботи.

Також були захищені відповідні дисертації В. С. Медведєвим, С. Б. Алексєнком, О. Ф. Волобуєвою, а також іншими авторами з військової і прикладної психології, які внесли значний вклад у розвиток і становлення військової психології в Україні.

Окремо хочемо відзначити вклад у розвиток військової психології в Україні колишнього начальника кафедри військової психології і педагогіки Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка доктора педагогічних наук, професора В. В. Ягупова. Він є автором першого в Україні підручника з «Військової психології».

Загальна кількість захищених дисертацій з військово-психологічної проблематики на сьогодні складає більш ніж 100 робіт, а також значна кількість наукових праць (навчальних посібників, курсів лекцій, наукових статей, тез) розроблені військовими психологами й опубліковані у різних наукових виданнях в Україні та за її межами.

У результаті поступової розбудови організаційних структур, діяльність яких була спрямована на організацію і виконання психологічної роботи у військах (силах), в ЗС України була створена Психологічна служба (2005–2006 р.р.). Її очолив випускник Національного університету оборони України, полковник І. В. Гінда. В інших Міністерствах і відомствах (Державна прикордонна служба України, Міністерство внутрішніх справ України та ін.) теж були розроблені необхідні керівні документи і створені організаційні структури, які виконували психологічне забезпечення діяльності фахівців.

Виходячи з аналізу загального процесу становлення військової психології в Україні з 1990 по 2012 рік, шлях її розвитку ми поділяємо на два етапи:

Перший етап (1990–1999 р.р.) характеризується аналізом напрацьованих наукових і практичних здобутків у військовій психології до 1990 року, продовженням розвитку військової психологічної думки

виходячи з аналізу війн і військових конфліктів у 90-х роках, становленні військових організаційних структур для виконання практичної психологічної роботи у Збройних силах, відкриттям і розбудови навчальних закладів, формуванням педагогічних колективів, становленням і організацією навчального процесу підготовки фахівців.

Другий етап (2000 р. – до сьогоднішнього дня) пов'язаний з вивченням, узагальненням емпіричного досвіду та осмисленням встановлених фактів, розробки теоретичних основ соціально-психологічної роботи в ЗС України, удосконаленням процесу навчання слухачів Національного університету оборони України спеціальності 8.000081 «Військово-соціальне управління» спеціалізації «Психологічна робота у військах (силах)», аналізу передового досвіду фахівців.

Подальшим напрямком наукових досліджень з військової психології ми бачимо вивчення проблем підготовки наукових кадрів з військової психології, розкриття психологічних особливостей становлення молодих фахівців у військах, вивчення особливостей виконання службових обов'язків військовими психологами в екстремальних умовах діяльності, розгляду проблем у становленні психологічної служби в ЗС України.

Автори звертають увагу читача на те, що при підготовці матеріалів до написання статті було вирішено цілий ряд складних завдань щодо збору інформації. Основними перешкоджаючими факторами були відсутність наукових досліджень становлення військової психології у зазначений час, відсутність спогадів учасників цих подій та аналітичних матеріалів, які розкривають особливості процесу становлення військової психології в ЗС України протягом 22-річного терміну, відсутність повідомлень і матеріалів значної кількості захищених дисертацій в Інтернеті.

Висновки

1. Наприкінці ХХ на початку ХХІ століття відбулося становлення військової психології в Україні. Підготовлений необхідний кадровий ресурс, продовжується потужний процес нарощування військово-психологічного потенціалу у вигляді підготовки досвідченого молодого покоління військових психологів, наукової розробки військово-психологічної проблематики та накопичення практичного досвіду професійної діяльності фахівців-психологів у військах.

2. Шлях розвитку військової психології в Україні в кінці ХХ на початку ХХІ століття ми поділяємо на два етапи:

Питання психології

Перший етап (1990–1999 р.р.) характеризується аналізом напрацьованих наукових і практичних здобутків у військовій психології до 1990 року, продовженням розвитку військової психологічної думки виходячи з аналізу війн і військових конфліктів у 90-х роках, становленні військових організаційних структур для виконання практичної психологічної роботи у Збройних силах, відкриттям і розбудови навчальних закладів, формуванням педагогічних колективів, становленням і організацією навчального процесу підготовки фахівців.

Другий етап (2000 р. – до сьогоднішнього дня) пов'язаний з вивченням, узагальненням емпіричного досвіду та осмисленням встановлених фактів, розробки теоретичних основ соціально-психологічної роботи в ЗС України, удосконаленням процесу навчання слухачів Національного університету оборони України спеціальності 8.000081 «Військово-соціальне управління» спеціалізації «Психологічна робота у військах (силах)», аналізу передового досвіду фахівців.

3. В Україні за 1990 – 2012 роки була проведена і захищена низка дисертаційних досліджень, які розкривали основні проблемні питання підготовки військовослужбовців до бойової діяльності та психологічних

особливостей системи військового управління. Вони об'єдналися, за нашою думкою, у декілька напрямів, а саме: дослідження проблеми формування та регуляції емоційної сфери військовослужбовців, встановлення психологічних особливостей їх професійної діяльності, дослідження успішності навчання та становлення особистості військового професіонала, вивчення розвитку професійно-важливих якостей особистості офіцера, встановлення особливостей адаптації військових, розгляд проблем самооцінки військовослужбовців, вивчення та збереження здоров'я у військовослужбовців, дослідження індивідуально-психологічних особливостей призовників, дослідження психологічного забезпечення і супроводження діяльності миротворців, вивчення конфліктної поведінки військовослужбовців та психологічних особливостей діяльності військовослужбовців служби за контрактом.

4. Загальна кількість захищених дисертацій з військово-психологічної проблематики на сьогодні складає більш ніж 100 робіт, а також значна кількість наукових праць (навчальних посібників, курсів лекцій, наукових статей, тез) розроблені військовими психологами та опубліковані у різних наукових виданнях в Україні та за її межами.

Література:

1. ЗВИТЯГА. Навчальний художньо-публіцистичний журнал. Першому випуску офіцерів-слухачів Київського військового гуманітарного інституту присвячується. – К. : Друкарня КВГІ, 2006. – 25 с.
2. Корольчук М. С., Криворучко П. П. Історія психології : Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 248 с.
3. Раздуб В. А. Развитие военной психологии в России (середина XIX – начало XX века) : Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.

*Lozhkin G.V., Doctor of Psychology, professor
Blinov O.A., Ph.D., Associate Professor*

MILITARY PSYCHOLOGY IN UKRAINE From 1990 to 2012

On the basis of analysis of literature, generalization of experience and comprehension of the facts the main directions and stages of development of military psychology, the scientific achievements of scientists psychologists. Are summarized the process of increase of human and scientific potential of military psychology in Ukraine and gain practical experience of its professionals is demonstrated.

Keywords: development of military psychology, psychological providing for both regular and special conditions, Kyiv Military Institute of Humanities, National University of Defense of Ukraine, training of professional psychologists.

Макаренко М. В., доктор біологічних наук, професор, провідний науковий співробітник НДЦ ГПІ проблем ЗС України (м. Київ)
Лизогуб В. С., доктор біологічних наук, професор, директор НД фізіології ім. М.Босого, завідувач кафедри анатомії та фізіології людини і тварин Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького (м. Черкаси)
Малюга В. М., кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, директор НДЦ ГПІ ЗС України (м. Київ)
Панченко В. М., кандидат біологічних наук, спеціаліст I категорії Військово-медичного управління СБ України (м. Київ)

СЕНСОМОТОРНА РЕАКТИВНІСЬ ЗА УМОВ ВИКОНАННЯ СКЛАДНИХ РОЗУМОВИХ НАВАНТАЖЕНЬ З ПЕРЕРОБКИ ЗОРОВО-СЛУХОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ЛЮДЕЙ З РІЗНИМИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ВИЩИХ ВІДДІЛІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

Вивчали сенсомоторну реактивність на пред'явлення та переробку складних зорово-слухових сигналів у людей з різними властивостями основних нервових процесів (функціональну рухливість та силу нервових процесів – працездатність головного мозку). Показано, що індивідуальні відмінності складних когнітивних реакцій вибору обумовлені генетично типологічною природою властивостей вищої нервової діяльності і, таким чином, можуть бути кількісними критеріями їх оцінки.

Ключові слова: сенсомоторна реактивність, індивідуально-типологічні властивості вищої нервової діяльності (функціональна рухливість та сила основних нервових процесів), час складних зорово-моторних та слухо-моторних реакцій вибору одного із двох та одного і двох із трьох сигналів.

Исследовали сенсомоторную реактивность на умственную нагрузку с дифференцирования положительных и тормозных сигналов у лиц с различными свойствами основных нервных процессов. Показано, что величина латентных периодов сложных смысловых реакций выбора во многом определяется индивидуально-типологическими свойствами высшей нервной деятельности и поэтому может быть использована в качестве количественного информативного критерия их оценки.

Ключевые слова: сенсомоторная реактивность, индивидуально-типологические свойства высших отделов центральной нервной системы, латентные периоды зрительно-моторных и слухо-моторных реакций.

Постановка проблеми. В попередній роботі [10] нами була обґрунтована актуальність проблеми з вивчення швидкості реагування людини на різномодальні подразники різного ступеня складності та їх роль в області теоретичних надбань і в прикладному аспекті. Зокрема, експериментально доведено, що індивідуальні відмінності людини в швидкості простого сенсомоторного реагування як на слухові, так і на зорові подразники не корелюють з типологічними властивостями вищих відділів центральної нервової системи і тому, будучи однією із її компонент, окремо взята величина латентного періоду простих сенсомоторних реакцій не може бути використана в якості інформативного критерію ні функціональної рухливості, ні сили нервових процесів (працездатності головного мозку). Зроблено узагальнення, що час простого сенсомоторного реагування, слід гадати, характеризує наявний функціональний стан, рівень збудливості центральних структур відповідних рефлекторних дуг та швидкість проходження збудження по ним. Це дає право на застосування даного показника (часу простого сенсомоторної реакції) для оцінки функціонального стану як в умовах спокою, так і це особливо важливо, при дії на організм різноманітних факторів зовнішнього і

внутрішнього середовища, за умов виконання фізичних і розумових навантажень різного ступеня складності, перебуванні в екстремальних умовах, оцінці ефективності лікування та реабілітаційних заходів тощо. Логічно виникає запитання, в яких же «стосунках» знаходиться час складної сенсомоторної реакції з індивідуально-типологічними властивостями вищих відділів центральної нервової системи? Адже реакція вибору відрізняється від простої наявності в рефлекторній дузі моменту обробки інформації з диференціювання сигналів, що в свою чергу вимагає обов'язкової участі у здійсненні її (даної реакції) аналітико-синтетичної діяльності головного мозку. В цьому якраз і проявляються принципові відмінності між здійсненням простого і складного рухового акту.

Метою нашої роботи було вивчення швидкості прояву сенсомоторної реактивності за умов виконання складних розумових навантажень з диференціювання позитивних і так званих гальмівних зорово - і слухо-моторних реакцій у людей з різними властивостями вищих відділів центральної нервової системи. Наявність між ними достовірних зв'язків чи відмінностей, як і достовірності різниць середніх значень латентних періодів реакцій вибору поміж груп осіб з різними властивостями основних нервових

процесів, повинна дати відповідь на інформативність швидкості складної реакції для оцінки індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності (ВНД) людини. Як відомо, останні є високо генетично детермінованими властивостями і признані найбільш відповідальними за індивідуальні особливості формування, становлення і протікання електрофізіологічних, соматовегетативних та психофізіологічних функцій, що слугує фундаментом успішності навчання, набутті трудових і спортивних навичок та використанні їх в практичній діяльності і вважаються базовими в системах професійного психофізіологічного відбору, особливо спеціалістів операторського профілю та кандидатів на військову службу в особливих умовах.

Методики досліджень. Для вивчення сенсомоторної реактивності на різномодальні подразники за умов їх диференціювання та властивостей основних нервових процесів була застосована методика проведення обстеження та оцінки індивідуальних нейродинамічних властивостей ВНД М.В.Макаренка [8], що реалізована в комп'ютерній системі «Діагност – 1» [9]. Робота виконана на тих же 157 піддослідних – кандидатах на військову службу в особливих умовах з підвищеним нервово-психічним навантаженням (середній вік 29,5 років), на яких вивчали і швидкісні реакції при пред'явленні простої зорово-слухової інформації і також в режимі «оптимального ритму».

Виконання тесту в даному режимі передбачає отримання кількісних величин латентних періодів вибору одного із двох сигналів для слухової системи і латентних періодів реакції вибору одного із трьох та двох із трьох сигналів для зорової системи.

Для здійснення завдання піддослідного знайомлять з інструкцією, яка подається на екран монітора, або усно експериментатором (ми завжди користувались другим варіантом) і проводиться коротке тренування. Діагностування швидкості сенсомоторного реагування реакції вибору одного із трьох (РВ 1-3) для зорово-моторної сфери та реакції вибору одного із двох сигналів (РВ 1-2) - для слухомоторної зводилось до швидкого натискування і відпускання правою рукою правої кнопки виносного пульта при появі на екрані геометричної фігури квадрат чи в головних телефонах звуку високого тону, при появі фігури коло чи слухового сигналу низького тону – лівою рукою ліву кнопку. На фігуру трикутник (для РВ 1-3) ні одну із кнопок не натискувати. В кожній серії нараховується 30 подразників, експозиція сигналів – 0,9 с, інтервал між пред'явленнями – від 0,5 до 1,9 с. Цифрові значення виконаного завдання фіксувались в

архіві даних, виводились на екран для запису в протокол (за бажанням експериментатора) чи друкувались на папері у виді середньоарифметичної величини (М) в мс, похибки середньоарифметичної величини (m) в мс, середньоквадратичного відхилення (δ) в мс та кількості помилок.

Індивідуально-типологічні властивості вищих відділів центральної нервової системи (функціональну рухливість нервових процесів – ФРНП та силу нервових процесів - СНП) оцінювали за показниками швидкості та якості переробки розумового навантаження, адресованого другосигнальній системі, з диференціювання позитивних та гальмівних сигналів в режимі «нав'язаного ритму» (зростаючого навантаження) та режимі «зворотного зв'язку».

В режимі «нав'язаний ритм» пред'явлення сигналів відбувається ступенчато в напрямку зростання темпу від простого (20 сигналів для дітей чи 30 – для дорослих подразників за 1 хвилину) до досить складного (відповідно 120 чи 150 подразників за 1 хвилину). Час пред'явлення подразників на кожній фіксованій швидкості становив 30 с. Постійним був і інтервал між подразниками (200 мс). Дозволялось повторювати (в разі потреби) любую запропоновану швидкість до трьох раз і заліковою вважалась та, на якій обстежуваний обробив інформацію найкраще. Кількісним показником ФРНП прийнято вважати найбільшу частоту пред'явлення подразників на самій максимальній швидкості їх переробки з допустимим 5,5 – 5,0% рівнем помилок.

Особливістю режиму «зворотній зв'язок» є те, що пред'явлення подразників у ньому здійснюється з урахуванням відповіді на попередній сигнал. Після правильної відповіді експозиція наступного сигналу автоматично скорочується на 20 мс, а після неправильної, навпаки, подовжується на ту ж величину. Начальна експозиція становила 0,9 с, діапазон коливання її знаходиться в межах 0,9 – 0,02 с, інтервал між пред'явленнями сигналів – завжди 0,2 с. Показником максимальної швидкості переробки інформації, за яким оцінюється властивість функціональної рухливості в цьому режимі, згідно методики [8], являється час виконання фіксованого навантаження – 120 сигналів. Вважається, чим скоріше піддослідний виконує запропонований тест, тим вищий його рівень функціональної рухливості.

Враховуючи, що сила нервових процесів характеризується працездатністю клітин головного мозку, яка проявляється в їх здатності витримувати довготривале концентроване збудження, чи дію хоч і коротких, але дуже сильних подразників у

Питання психології

високому темпі, показником СНП в режимі «нав'язаного ритму» являється загальна кількість помилок (у відсотках до всіх перероблених сигналів) чи сумарна кількість пред'явлених і перероблених сигналів протягом 5 хвилин за режиму «зворотного зв'язку». Вважається, менший відсоток помилок (в першому випадку), чи більша кількість переробленої інформації (в другому) характеризує вищий рівень СНП. І, навпаки, нижча працездатність головного мозку, а отже і сила нервових процесів, характеризується більшим відсотком помилок, чи меншою кількістю виконаного навантаження.

Як і при оцінці швидкості реакції вибору двох із трьох сигналів, так і для виявлення індивідуально-типологічних відмінностей ВНД при застосуванні обох режимів пред'явлення і переробки інформації, обстежуваному пропонується інструкція для виконання: на пред'явлення фігури квадрат як можна скоріше натискати і відпускати правою рукою праву кнопку перехідного пристрою, на фігуру коло – лівою рукою ліву кнопку, а на фігуру трикутник жодної із кнопок не натискувати (це гальмівний подразник). Цифрові масиви по групах, за напрямком обстежень, і між ними оброблено загально прийнятими методами варіаційної статистики.

Основні результати досліджень. За абсолютними показниками властивостей ФРНП та СНП, виявлених в обох режимах досліджень, всі обстежені методом сигмальних відхилень були розподілені на три групи: з високим, середнім та низьким рівнем. В кожній із цих груп вираховували середні значення латентних періодів реакцій вибору та їх статистичні характеристики при диференціюванні одного із двох сигналів для слухо-моторної сфери, одного

та двох із трьох сигналів – для зорово-моторної, а також статистичні величини для всієї вибірки (табл. 1-4 та табл. 6-7).

Поміж виділених груп з різними індивідуально-типологічними властивостями виявляли достовірності різниць (чи схожості) середніх значень швидкості сенсомоторного реагування. Результатом обробки і аналізу експериментального матеріалу явилися такі дані. В одних випадках між середніми величинами латентних періодів реакцій вибору отримано статистично достовірні відмінності ($t = 3,65 - 1,94$ при $p < 0001 - 0,05$), в других вони мали тенденцію до різниць ($t = 1,71 - 1,00$ при $p > 005$), а в інших – були слабо виражені, або і зовсім не проявлялися ($t = 0,22 - 0,63$). Ці відмінності, в наших умовах обстеження, обумовлені, слід вважати, складністю розумових навантажень. Тобто, чим складніше було завдання по вибору сигналів, тим більші різниці проявлялись поміж цих груп. Найбільш простим тестом для виконання була слухо-моторна реакція вибору одного із двох сигналів. Обстежувані як з високими, так і низькими властивостями основних нервових процесів на виконання завдання витрачали майже однаковий час. В окремих групах (табл. 1) спостерігалась даже тенденція до скорочення швидкості сенсомоторного реагування у осіб з низьким рівнем ФРНП (режим «зворотного зв'язку») у співставленні з високим та середнім рівнями ($t = -0,35$ та $-1,47$). У осіб з різною СНП (також режим «зворотного зв'язку», табл. 3), навпаки, - тенденція до подовження латентного періоду у групах з низьким та середнім рівнем у порівнянні з групою осіб високого рівня ($M = 380,58 \pm 7,37$ та $380,21 \pm 6,75$) проти $365,81 \pm 7,98$).

Таблиця 1

Статистичні дані середніх значень латентних періодів реакції вибору одного із трьох (РВ 1-3) та одного із двох (РВ 1-2) сигналів у осіб з різним рівнем функціональної рухливості нервових процесів – ФРНП (режим «зворотного зв'язку»)

Групи обстежуваних за рівнем ФРНП /рівень/	Зорово-моторна РВ 1-3 сигналів			Слухо-моторна РВ 1-2 сигналів		
	М	δ	t	М	δ	t
Високий	349.91	40.05	5.40	372.60	52.30	7.05
Середній	364.28	46.02	6.51	385.20	58.11	8.22
Низький	359.69	38.96	5.40	369.38	49.83	6.91
Значення для всієї вибірки	357.96	41.68	5.77	375.13	53.41	7.38

Таблиця 2

Статистичні дані середніх значень латентних періодів реакції вибору одного із трьох (РВ 1-3) та одного із двох (РВ 1-2) сигналів у осіб з різним рівнем функціональної рухливості нервових процесів – ФРНП (режим «нав'язаного ритму»)

Групи обстежуваних за рівнем ФРНП /рівень/	Зорово-моторна РВ 1-3 сигналів			Слухо-моторна РВ 1-2 сигналів		
	М	δ	t	М	δ	t
Високий	350.64	33.87	6.40	372.21	48.11	9.09
Середній	356.33	43.61	4.43	375.66	56.96	5.78
Низький	368.16	42.08	7.44	378.12	48.32	8.54
Значення для всієї вибірки	358.38	39.85	5.19	375.33	51.13	7.81

Таблиця 3

Статистичні дані середніх значень латентних періодів реакції вибору одного із трьох (РВ 1-3) та одного із двох (РВ 1-2) сигналів у осіб з різним рівнем сили нервових процесів – СНП (режим «зворотного зв'язку»)

Групи обстежуваних за рівнем СНП /рівень/	Зорово-моторна РВ 1-3 сигналів			Слухо-моторна РВ 1-2 сигналів		
	М	δ	t	М	δ	t
Високий	342.94	38.87	5.39	365.81	57.53	7.98
Середній	362.25	39.63	5.49	380.21	48.69	6.75
Низький	367.30	43.59	5.99	380.53	53.69	7.37
Значення для всієї вибірки	357.66	40.70	5.62	375.52	53.30	7.37

Таблиця 4

Статистичні дані середніх значень латентних періодів реакції вибору одного із трьох (РВ 1-3) та одного із двох (РВ 1-2) сигналів у осіб з різним рівнем сили нервових процесів (режим «нав'язаного ритму»)

Групи обстежуваних за рівнем СНП /рівень/	Зорово-моторна РВ 1-3 сигналів			Слухо-моторна РВ 1-2 сигналів		
	М	δ	t	М	δ	t
Високий	351.76	33.20	4.72	373.06	41.85	6.20
Середній	356.85	49.81	6.91	379.73	60.85	8.44
Низький	365.24	40.07	5.61	372.55	50.25	7.04
Значення для всієї вибірки	358.12	41.19	5.24	375.11	52.98	7.39

Таблиця 5

Інтеркореляційна матриця коефіцієнтів кореляції (r) та вірогідності (p) їх зв'язку між показниками реакції вибору одного із двох (РВ 1-2) і одного із трьох (РВ 1-3) сигналів та властивостями основних нервових процесів.

Фізіологічні показники	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆
	r	r	r	r	r	r
	p	p	p	p	p	p
ЛП РВ 1-2 X ₁	-	0.43	-0.06	0.004	0.043	-0.13
ЛП РВ 1-3 X ₂	0.43	-	0.44	0.96	0.60	0.11
ФРНП X ₃	0.001	0.001	0.19	0.13	0.21	-0.26
ФРНП X ₄	-0.06	0.19	-	0.68	0.001	0.001
ФРНП X ₅	0.44	0.15	0.005	-0.22	-0.67	0.31
ФРНП X ₆	0.004	0.13	-	0.005	-0.23	-0.45
СНП X ₅	0.96	0.68	0.005	0.005	0.005	0.001
СНП X ₆	0.043	0.21	-0.67	-0.23	-	-0.48
	0.60	0.001	0.001	0.005	0.001	0.001
	-0.13	-0.26	0.31	-0.45	-0.48	-
	0.11	0.001	0.001	0.001	0.001	-

Примітка: X₁ – латентний період реакції вибору одного із двох (ЛП РВ 1-2) і X₂ – реакції вибору одного із трьох (РВ 1-3) сигналів; X₃ і X₅ – функціональна рухливість нервових процесів (ФРНП) та сила нервових процесів (СНП) в режимі «нав'язаного ритму» (зростаючого навантаження); X₄ і X₆ – функціональна рухливість і сила нервових процесів в режимі «зворотного зв'язку».

Таблиця 6

Статистичні дані середніх значень латентних періодів зорово-моторних реакцій вибору двох із трьох сигналів (РВ 2-3) у осіб з різним рівнем функціональної рухливості нервових процесів (ФРНП) за умов: А – режиму «зворотного зв'язку» та Б – режиму «нав'язаного ритму».

Групи обстежуваних за рівнем ФРНП /рівень/	РВ 2-3 сигналів при режимі А			РВ 2-3 сигналів при режимі Б		
	М	δ	t	М	δ	t
Високий	436.69	46.99	6.26	427.21	38.35	7.25
Середній	448.26	41.99	5.94	447.30	47.12	4.78
Низький	454.42	48.13	6.67	459.72	44.22	7.82
Значення для всієї вибірки	446.46	45.51	6.29	444.74	43.23	6.62

Таблиця 7

Статистичні дані середніх значень латентних періодів зорово-моторних реакцій вибору двох із трьох сигналів (РВ 2-3) у осіб з різним рівнем сили нервових процесів (СНП) за умов: А – режиму «зворотного зв'язку» та Б – режиму «нав'язаного ритму».

Групи обстежуваних за рівнем СНП /рівень/	РВ 2-3 сигналів при режимі А			РВ 2-3 сигналів при режимі Б		
	М	δ	t	М	δ	t
Високий	429.90	40.51	5.62	437.70	46.75	6.54
Середній	446.56	42.93	5.95	442.88	44.60	6.18
Низький	461.98	48.99	6.73	458.61	44.01	6.16
Значення для всієї вибірки	446.15	41.15	6.10	446.40	45.12	6.30

Інтеркореляційна матриця коефіцієнтів кореляції (r) та вірогідності (p) їх зв'язку між показниками зорово-моторних реакцій вибору двох із трьох сигналів (РВ 2-3) та властивостями основних нервових процесів.

Фізіологічні показники	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅
	r	r	r	r	r
	p	p	p	p	p
ЛП РВ 2-3 X ₁	-	-0.28	0.17	0.26	-0.29
		0.001	0.37	0.001	0.001
ФРНП X ₂	-0.28	-	-0.22	-0.67	0.31
	0.001		0.001	0.001	0.001
ФРНП X ₃	0.17	-0.22	-	0.39	-0.45
	0.37	0.001		0.001	0.001
СНП X ₄	0.26	-0.67	0.39	-	-0.48
	0.001	0.001	0.001		0.001
СНП X ₅	-0.29	0.31	-0.45	-0.48	-
	0.001	0.001	0.001	0.001	

Примітка: X₁ – латентний період реакції вибору двох із трьох зорово-моторних сигналів (ЛП РВ 2-3); X₂ і X₄ – функціональна рухливість нервових процесів (ФРНП) та сила нервових процесів (СНП) в режимі «нав'язаного ритму» (зростаючого навантаження); X₃ і X₅ – функціональна рухливість і сила нервових процесів в режимі «зворотного зв'язку».

При РВ 1-3, яка є дещо складнішою від РВ 1-2, отримано однонаправлені зміни поміж груп. У обстежуваних з високими властивостями як рівня ФРНП, так і рівня СНП (працездатності головного мозку) при обох режимах їх діагностування латентні періоди були завжди коротшими, ніж у осіб з середніми та низькими градаціями цих властивостей. В одному випадку (табл. 3) середні значення латентних періодів виявились даже на рівні достовірності між групами з високим та низьким ($t = 3,02$) і високим та середнім ($t = 2,57$) рівнями СНП при «зворотному режимі». При інших співставленнях збереглась чітка тенденція до подовження часу сенсомоторного реагування осіб з низькими та середніми властивостями у порівнянні з групами, що мали вищі їх значення.

Найбільші відмінності з вираженою направленістю динаміки змін середніх значень латентних періодів зорово-моторних реакцій поміж груп з різними індивідуально-типологічними властивостями були виявлені за умов переробки інформації при реакції вибору двох із трьох сигналів. Особи з високими властивостями основних нервових процесів достовірно швидше справлялися з виконанням завдання, ніж особи з низькими властивостями, а інколи і із середніми (табл. 6-7). Особи з низькими їх значеннями хоч і не мали достовірних відмінностей за вивчаємими перемінними з аналогічними групами середнього рівня, проте тенденція збільшення (подовження) часу реакції вибору у них збереглась.

Кореляційний аналіз зв'язків латентних періодів з властивостями основних нервових процесів підтвердив отримані дані прояву індивідуальних відмінностей середніх значень швидкості сенсомоторного реагування у обстежених з різними особливостями ВНД (табл. 5 і табл. 8). Як видно із табл. 5, латентні періоди РВ 1-2 усієї вибірки піддослідних (157

чоловік) за різних режимів оцінки і функціональної рухливості, і працездатності головного мозку ні в одному випадку не корелювали з жодним із них, тобто зв'язок між цими рядами виявився відсутнім. Крім того, в одних випадках він, хоч і надто слабкий, був з позитивним знаком, в других – з від'ємним, що може бути обумовлено неоднаковою абсолютною чутливістю нервової системи осіб з різними індивідуально-типологічними властивостями.

Зв'язок середніх значень величин латентних періодів РВ 1-3 з властивостями основних нервових процесів проявився, як і слід було очікувати, дещо по-іншому, ніж при РВ 1-2. Зберігаючи тенденцію залежності швидкості реагування з даними властивостей взагалі і з параметрами сили при обох режимах зокрема, він був достовірним ($p < 0,001$).

Найбільш істотних і найбільших значень між складною сенсомоторною реактивністю і рівнями функціональної рухливості та працездатності головного мозку кореляційний зв'язок досягнув за умов реакції вибору двох із трьох сигналів, коли досліджувані диференціювали не тільки вид подразника, але і тип відповіді (лівою чи правою рукою) та ще й з участю гальмівного подразника (табл.8). Часові характеристики сенсомоторних реакцій (за винятком одного випадку, де кореляція хоч і була на рівні 0,17, але не досягла рівня вірогідності) виявилася в прямій залежності від індивідуально-типологічних властивостей. Звертаємо увагу, що від'ємні знаки коефіцієнтів кореляції – 0,28, - 0,29, як і інші від'ємні числа, характеризують короткі латентні періоди у осіб з високими показниками, або навпаки - довгі латентні періоди у осіб з низькими величинами типологічних властивостей.

Узагальнення отриманих результатів. Вивчення та використання параметрів швидкісних реакцій у живій і неживій природі

проводиться на протязі уже більше 200 років. На людині час реакції враховують для оцінки впливу на організм найрізноманітніших факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, в тому числі: фізичних і розумових навантажень різного ступеня складності, погодних і температурних факторів, шуму, вібрації, освітлення, загазованості, умов проживання і харчування, гіпоксії і гіпербарії, фармакологічних та хірургічних впливів, ефективності лікування та реабілітації, в системах професійного відбору (за показниками властивостей психофізіологічних функцій) різних спеціалістів на навчання чи для роботи в обраній професії і т. д. і т. п. Особливістю цього надзвичайно простого і доступного показника у використанні є те, що він віддзеркалює цілісну реакцію організму і тому може бути інформативним індикатором при вирішенні багатьох теоретичних і прикладних проблем.

Основною метою нашої роботи було вивчити зв'язок швидкості реакції вибору з диференціювання позитивних та гальмівних слухових і зорових сигналів з індивідуально-типологічними властивостями ВНД людини, якими в даних експериментах явилися функціональна рухливість та сила нервових процесів (працездатність головного мозку). Передбачалось отримати відповідь на можливість (чи неможливість) застосування величин середніх значень латентних періодів складних сенсомоторних реакцій для використання їх в якості інформативного критерію оцінки властивостей основних нервових процесів. Відомо, що час сенсомоторної реакції є інтегральним показником швидкості проведення збудження по різним ланкам рефлекторної дуги, що включає період здійснення фізико-хімічних процесів в рецепторі, проведення збудження від нього (рецептора) у відповідні області центральної нервової системи і від них в рухову область, проведення збудження до м'язів і їх спрацювання. Така схема (шлях) притаманна простій рефлекторній реакції, яка представляє автоматизовану відповідь на сигнал і здійснюється без участі інших відділів (областей) кори головного мозку. У випадках здійснення людиною простих рефлекторних актів від неї вимагається лише як можна скоріше відповідати на пред'явлений сигнал. Для здійснення складної сенсомоторної реакції обов'язковим, окрім виконання схеми «стимул-відповідь», є процес обробки інформації. А це прийом сигналу, його аналіз, прийняття відповідного рішення, видачі команди на реалізацію цього рішення і його виконання. Таким чином, при здійсненні складної реакції вибору функція мозку охоплює діяльність багатьох функціональних одиниць: нейрональні колонки, нейрональні ансамблі і

нейрональні модулі [6]. Такі об'єднання утворюються не тільки в межах якої-небудь однієї ділянки мозку, але і зачіпають різні, віддалені одна від одної. Виконання любого сенсомоторного акту з диференціювання розумових навантажень, а в нашому випадку реакцій вибору різного ступеня складності, зв'язано з протіканням складної аналітико-синтетичної діяльності мозку та «включенням» в дію різного числа мозкових структур [3, 4]. І чим складніше завдання (і це видно із результатів нашої роботи, де кореляційні зв'язки і відмінності середніх значень величин латентних періодів поміж груп найбільш щільні і ярко виражені за умов РВ 2-3 й співставленні з РВ 1-3 і, особливо, РВ 1-2 сигналів), тим, слід вважати, цих об'єднань утворюється більше і більше.

Отримані таким чином вірогідні різниці середніх значень величин латентних періодів реакції вибору поміж груп обстежених з різними властивостями основних нервових процесів, як і кореляційні зв'язки між перемінними індивідуально-типологічними особливостей вищих відділів центральної нервової системи з швидкістю складного сенсомоторного реагування, дає право вважати, що латентні періоди РВ 2-3, які діагностуються в запропонованій нами методиці, можуть бути використані як додаткові інформативні критерії оцінки рівнів функціональної рухливості та сили нервових процесів (працездатності головного мозку). Надання індивідуально-типологічним властивостям фізіологічної основи прояву складних сенсомоторних функцій має свої підстави. Вони підтверджують результати досліджень, отриманих нами раніше [7, 10], а також нашими учнями [1, 2, 5, 11, 13 та ін.]. Окрім того, ці результати (дані) можуть слугувати одним із підтверджень ролі високо генетично обумовлених індивідуально-типологічних властивостей ВНД в формуванні та становленні сенсомоторних функцій і розширює наші уявлення про їх роль у забезпеченні цілісної діяльності мозку.

Звертаємо увагу і на те, що ми свідомо вивчення параметрів швидкості складних сенсомоторних реакцій у обстежуваних з різними властивостями основних нервових процесів провели із застосуванням для цього двох режимів виявлення одних і тих же якостей, надаючи тим самим важливості отримання прогнозуемим результатам глибшої об'єктивізації і можливості всебічного їх аналізу.

Із результатів інтеркореляційних матриць коефіцієнтів кореляції та вірогідності зв'язку (табл. 5 і табл. 8) видно, що між показниками властивостей основних нервових процесів в межах кожного із режимів («нав'язаного ритму» і «зворотного зв'язку»), а також і між режимами встановлено високі достовірні кореляційні

відношення. Так, у режимі «зростаючого навантаження» між ФРНП і СНП $r = -0,67$, у режимі «зворотній зв'язок» - $r = -0,48$. З різними рівнями вірогідності, але не меншими $p < 0,001$, високо щільні кореляції проявились і поміж обох властивостей функціональної рухливості між обома режимами, поміж обох властивостей працездатності головного мозку і також між обома режимами, а також між функціональною рухливістю в одному режимі та силою нервових процесів в другому і навпаки, силою в одному режимі із функціональною рухливістю в іншому. Встановлені зв'язки дають можливість,

в залежності від задач експерименту (скажімо, при масовому обстеженні) використовувати діагностику однієї із властивостей і застосовувати її як об'єктивний критерій характеристики індивідуально-типологічних властивостей вищих відділів центральної нервової системи.

Перспективою подальших досліджень можна вважати вивчення прояву сенсомоторної реактивності та властивостей основних нервових процесів в професійній діяльності спеціалістів різних професій.

Література:

1. Голяка С.К. Властивості нейродинамічних та психомоторних функцій у студентів з різним рівнем спортивної кваліфікації: автореф. дис. . . канд. біол. наук: 03.00.13 / Львівський нац. ун-т ім. І.Франка. – Львів, 2005. – 20 с.
2. Давидова О.М. Стан властивостей основних нервових процесів, функцій пам'яті та уваги в учнів старшого шкільного віку: автореф. дис. . . канд. біол. наук: 03.00.13 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. - Київ, 1996. – 20 с.
3. Иваницкий А.М. Мозговые механизмы оценки сигналов. – М.: Медицина, 1976. – 263 с.
4. Иваницкий А.М. Уровни психического отражения и реакции организма// Принципы и механизмы деятельности мозга. – Л: Наука, 1985. – С. 22-24.
5. Кравченко О.К. Стан властивостей основних нервових процесів, функцій пам'яті та уваги у людей зрілого та похилого віку: автореф. дис. . . канд. біол. наук: 03.00.13 / Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Київ, 2000. – 18 с.
6. Ливанов М.Н. Пространственно-временная организация потенциалов и деятельность головного мозга. Избранные труды. – М.: Наука, 1989. – 398 с.
7. Макаренко Н.В. Время сложной сенсомоторной реакции выбора у лиц с различной функциональной подвижностью нервных процессов // Журн. высш. нервн. деят. – 1989. – Т. 39, вып. 5. – С. 813-818.
8. Макаренко М.В. Методика проведення обстежень та оцінки індивідуальних нейродинамічних властивостей вищої нервової діяльності людини// Фізіол. журн. – 1999. - Т. 45, № 4. – С. 123-131.
9. Макаренко М.В., Лизогуб В.С. Комп'ютерна система «Діагност – І» для визначення нейродинамічних властивостей вищої нервової діяльності / Матеріали симпозиуму «Особливості формування та становлення психофізіологічних функцій в онтогенезі». – Черкаси, 2003. – С. 60.
10. Макаренко М.В., Панченко В.М. Сенсомоторна реактивність у людей з різними властивостями основних нервових процесів// Вісник нац. ун-ту оборони України. Збірник наук. праць.- Київ, 2012. – 4 (29). – С. 188-193.
11. Никоненко О.П. Зв'язок властивостей основних нервових процесів з психофізіологічними функціями та успішністю льотного навчання: автореф. дис. . . канд. біол. наук: 03.00.13 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. – Київ, 1996. – 16 с.
12. Панченко В.М. Індивідуальні психофізіологічні відмінності та їх значення при професійному відборі кандидатів на військову службу в особливих умовах: автореф. дис. . . канд. біол. наук: 03.00.13 / Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Київ, 2003. – 16 с.
13. Харченко Д.М. Стан психофізіологічних функцій у студентів з різними властивостями основних нервових процесів: автореф. дис. . . канд. біол. наук: 03.00.13 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. - Київ, 1998. – 16 с.

*Makarenko M.V., doctor biological sciences, professor
Lysyuh V.S., doctor biological sciences, professor
Malyuga V.M., candidate of historical sciences
Panchenko V.N., candidate biological sciences*

SENSORIMOTOR REACTIVITY UNDER MENTAL STRESS PERFORM COMPLEX PROCESSING VISUAL AND AUDITORY INFORMATION IN PEOPLE WITH DIFFERENT INDIVIDUAL-TYOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE HIGHER PARTS OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM

Studied sensomotor reactivity for submission and processing of complex visual and auditory signals in people with different properties basic nervous processes (functional mobility and strength of nervous processes - performance of the brain). Shown that individual differences are complex cognitive reactions of choice due to the nature of genetically typological properties of the nervous activity and thus may be quantitative criteria for their evaluation.

The results can serve as one of the evidence as a highly genetically determined individual and typological properties of the formation and the development of sensorimotor functions and expand our understanding of their role in the whole brain activity.

Keywords: sensorimotor reactivity, individual typological characteristics of higher nervous activity (functional mobility and strength of nerve processes) for complex visual-motor and auditory-motor reactions selecting one of the two and one and two of the three signals

Макаренко П. В., кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника з навчально-методичної роботи факультету психології, менеджменту, соціальних та інформаційних технологій ХНУ ВС (м. Харків)

СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена дослідженню стратегій самоствердження, які використовуються працівниками органів внутрішніх справ України на різних етапах професіоналізації. Показаний стан теоретичного розв'язання проблеми самоствердження у психології. Результати емпіричного вивчення демонструють переважання деструктивних стратегій у працівників зі стажем роботи до п'яти років, що може виступати негативним критерієм прогнозу успішності їх професійної діяльності.

Статья посвящена исследованию стратегий самоутверждения, которые используются сотрудниками органов внутренних дел Украины на разных этапах профессионализации. Показано состояние теоретической разработанности проблемы самоутверждения в психологии. Результаты эмпирического исследования демонстрируют преобладание деструктивных стратегий у сотрудников со стажем работы до пяти лет, что может выступать негативным критерием прогноза успешности их служебной деятельности.

Актуальність теми дослідження.

Проблематика розвитку особистості правоохоронців під час виконання професійної діяльності стає нині гостро актуальною. Система органів внутрішніх справ, як і держава в цілому, знаходиться нині у стані реформування, але тривалість цього процесу, невизначеність його цілей та недостатність інформації для працівників обумовлюють переживання кризи «професійного сенсу», нестабільності життя та його непередбачуваності. Зменшення кількості професіоналів, розрив зв'язків між поколіннями працівників, зміна корпоративних цінностей та інші процеси, які відбуваються в органах внутрішніх справ, викликають необхідність наукової розробки та обґрунтування нових форм і методів роботи з персоналом та посилення психопрофілактичної роботи.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Самоствердження – це прагнення особистості проявити свою унікальність індивідуальність, отримати визнання у оточенні, утвердитися у своїй ролі та думці, вона виступає невід'ємним атрибутом розвитку дорослої людини. Самоствердження передбачає збалансований та гармонійний розвиток особистості шляхом прикладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідуальних та особистісних потенціалів [2].

На думку М. Пряжнікова, самоствердження особистості відбувається,

в основному, у професійній сфері. Цю думку поділяють А. Маслоу, К. Ясперс, І. Кон, Е. Клімов та інші, які пов'язують самоствердження із захоленістю людиною значимою для себе працею. Основним змістом професійного самоствердження виступає пошук особистісного смислу у процесі здійснення трудової діяльності, а також у самому процесі самоствердження [3].

Дослідниками описані різні рівні професійного самоствердження, наприклад, Ф. Зеєр виділяє наступні: 1) агресивне неприйняття діяльності (деструктивний рівень); 2) прагнення уникнути діяльності (деструктивний рівень); 3) виконання діяльності за взірцем, шаблоном, інструкцією (пасивний рівень); 4) прагнення удосконалити, індивідуалізувати окремі елементи роботи (прогресивний рівень); 5) прагнення збагатити, удосконалити роботу в цілому (творчий рівень).

Самоствердження людини характеризується певним рівнем безперервності та адекватності. Адекватність та стабільність самоствердження забезпечується використанням різних стратегій, які можуть бути спрямовані на здійснення прогресивної чи регресивної моделі саморозвитку. Стратегії самоствердження диференціюються за критерієм «корисність – задоволеність» («продуктивність») для самої людини та її оточення протягом життєвого шляху [2].

Питання психології

Вибір стратегій самоствердження детермінується цілями самореалізації. Вважається, що основними цілями у молодому віці є самовизначення у професійному та особистому житті, а у зрілому віці – саморозвиток у вказаних сферах. Відповідно, характер стратегії самоствердження може вказувати на цілі, які ставить перед собою людина.

Дефініція «стратегія самоствердження» передбачає певний рівень усвідомленості самою людиною цього процесу, управління ним на основі власних прогнозів та планів. На думку Л. Коростилевої, у випадку адекватної стратегії самореалізації, домінує бачення людиною «далеких перспектив», а життєва ситуація сприймається як «легка» відносно здатностей людини до її подолання чи перетворення. Адекватна стратегія самоствердження сприяє оптимізації та розвитку особистісних ресурсів. Якщо ж превалює усвідомлення «ближньої перспективи», це означає, що превалює установка на «сильну» життєву ситуацію, відносно ресурсів, можливостей та здатностей людини, що провокує або уникнення (самоподавлення, аутоагресію),

або конфлікт (агресію). Вказані стратегії самоствердження слід вважати деструктивними.

Мета дослідження полягала у вивченні стратегій професійного самоствердження працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності.

Обговорення результатів дослідження. В дослідженні взяли участь працівники ОВС (61 чоловік та 17 жінок віком від 22 до 44 років, середній вік склав 31 рік) зі стажем професійної діяльності в органах внутрішніх справ від 1 до 25 років. Для розподілу вибірки ми застосували критерій стажності запропонований, В.С. Медведєвим.

За допомогою методики «Самоствердження особистості» проведено дослідження працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності, щодо визначення домінуючих стратегій самоствердження. Отримані результати наведені у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

Особливості стратегій професійного самоствердження працівників ОВС (в балах)

Стратегії самоствердження	Працівники ОВС зі стажем професійної діяльності					
	0–5 років		6–10 років		11–25 років	
	σ	х	σ	х	σ	х
Самоподавлення	13,2	105	12,4	90,8	12,8	100
Конструктивна	18,0	114	11,6	115	14,5	117
Агресивна	–	–	19,5	138	12,9	146,5

Таблиця 2

Особливості стратегій професійного самоствердження працівників ОВС (у %)

Стратегії самоствердження	Працівники ОВС зі стажем професійної діяльності					
	0–5 років	6–10 років	11–25 років	P ₁₂	P ₂₃	P ₁₃
Самоподавлення	76,2	24	20	0,01	–	0,01
Конструктивна	23,8	68,4	76,2	0,05	–	0,05
Агресивна	–	7,6	3,8	–	–	–

З наведених даних видно, що найбільш високий відсоток за стратегією «Самоподавлення» отримано у молодих працівників зі стажем професійної діяльності до 5 років – 76,2%. Зі збільшенням строку служби в ОВС кількість працівників, які використовують цю стратегію, знижується, про що свідчать показники в групах зі стажем до 10 років – 24%, та зі стажем більше 11 років – 20%.

Працівники із домінуючою стратегією самоподавлення малою мірою прагнуть до особистісного та професійного росту, проявляють байдужість у професійній діяльності, конформізм установок, пасивність та боязнь відповідальності. Самоствердження у даному випадку має деструктивний характер, такі досліджувані не можуть досягти максимальної повноти життя, яка доступна у даних умовах

Питання психології

існування, не задоволені у достатній мірі власним статусом в колективі, сім'ї та суспільстві. Самоствердження шляхом самоподавлення притаманно психічно нестійким працівникам та сприяє негативним поведінковим тенденціям.

Конструктивними стратегіями самоствердження користуються лише 23,8% молодих працівників, однак цей відсоток помітно зростає у групах зі збільшенням стажу службової діяльності. Це означає, що самоствердження у межах професійної діяльності характерно переважно для досвідчених працівників ОВС. Виявляється, що молоді працівники здебільшого не вбачають у обраній професії можливостей для саморозвитку, не здатні прогнозувати власну професійну спроможність та планувати кар'єру.

Результатів, які б вказували на використання агресивної стратегії

самоствердження молодими працівниками, не виявлено. Також мала кількість досвідчених працівників користуються цим типом стратегій.

Висновок. Виявлено, що переважна кількість досліджених молодих працівників органів внутрішніх справ зі стажем службової діяльності до п'яти років використовує деструктивні стратегії професійного самоствердження. Це означає, що на цьому етапі вони не вважають професійну діяльність джерелом саморозвитку, а їх уявлення про подальшу кар'єру не структуровані. Переважне використання стратегії самоподавлення вказує на блокування поведінкової активності молодих працівників, їх байдужість до роботи і надає в цілому негативний прогноз успішності їх подальшої професійної діяльності.

Література:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
3. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учебно-методическое пособие / Н.С. Пряжников. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.

Makarenko P., Ph.D., Associate Professor

STRATEGIES FOR SELF LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Article is devoted to research the strategies of affirmation used by the police Ukraine at various stages of professional activity. The status of the theoretical solution to the problem of self affirmation in psychology is showed. The results of an empirical study demonstrating the prevalence of destructive strategies for workers with experience of five years, which may be a negative criterion prediction success of their professional activities.

ЖИТТЄВІ ДОМАГАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

В статті проаналізовано основні підходи до дослідження життєвих домагань особистості в сучасній психології, розглянуто місце життєвих домагань у процесі саморозгортання особистості та структуруванні нею свого майбутнього.

Ключові слова: домагання, рівень домагань, життєві домагання, функції домагань, життєві завдання.

В статье проанализированы основные подходы к исследованию жизненных притязаний личности в современной психологии, рассмотрено место жизненных притязаний в процессе самораскрытия личности и структуризации своего будущего.

Ключевые слова: притязания, уровень притязаний, жизненные притязания, функции притязаний, жизненные задания.

Постановка проблеми. Життя людини надзвичайно складне та багатогранне, а інтенсивність життя сучасної людини така, що переважна більшість навіть не встигає замислитися, чого вони реально бажають від життя, чи так вони взагалі живуть. Людина непомітно стає відповідачем за те скільки вона встигла зробити, а реальну владу над життям здобувають справи. Життя ніби розкладається на дві нерівні частини: більша частина – професійна діяльність, суспільні справи, праця, залишається малий відрізок часу, іменованій К.О. Абульханова-Славською особистим життям (коли людина дійсно належить собі, близьким, своїм думкам і мріям) [1]. Наміри людини і зустрічні вимоги життя часто утворюють протиріччя між тим, чого хоче людина, і тим, що пропонує їй життя. Буденне життя начебто не має ніяких примітних рис, але, разом з тим, воно цікаве і захоплююче, адже людина веде власний життєвий пошук, постійно відкриває для себе нові горизонти. Цінність життя полягає в інтересі, захопленості, задоволеності і новому пошуку, і є продуктом визначеного способу життя, індивідуальної стратегії життя, які визначаються самою людиною. Кожен сам вибудовує своє життя, здійснюючи індивідуальне, самостійне відкриття, але принциповим розходженням є те, що один дійсно вибудовує своє життя, часом достатньо свідомо самостійно створюючи для цього умови, інший використовує тільки наявні ресурси [1].

Наміри, домагання, склад особистості виражаються в життєвих проявах особистості, впливають на її внутрішній світ. Т.М. Титаренко комплексно вивчаючи особистісний потенціал людини приходять до висновку, що провідну роль в життєвому самоздійсненні особистості відіграють саме домагання, структурно-функціональні характеристики яких визначають спосіб моделювання

майбутнього, вектори самоздійснення, досягнення життєвого успіху та переживання суб'єктивного благополуччя у професійній та особистій сферах. Саме життєві домагання виражають потребове ставлення людини до власного життя, що забезпечує життєздійснення, вміло балансує на межі між внутрішніми потенціями і зовнішніми запитами [3].

Відповідно до актуальності порушеної проблеми, метою статті є дослідження феномену життєвих домагань у психологічній науці та визначення їх ролі у ефективному життєздійсненні особистості, еквівалентному досягненню життєвого успіху.

Основні результати дослідження.

Проблема життєвих домагань особистості, враховуючи молодий вік психології як науки, не є новою, і навіть за останні роки отримала ґрунтовний внесок вітчизняних науковців (Н.В. Анікіна, С.Я. Карпіловська, В.А. Крайчинська, О.Я. Кляпець, Т.О. Ларіна, І.В. Лебединська, Л.А. Лепіхова, Т.М. Титаренко) [3; 4; 6; 7; 9; 13]. Але разом з тим, суттєве збагачення теоретичного матеріалу та емпіричного досвіду у вивченні окремих аспектів прояву даного феномену в життєдіяльності особистості у різних галузях та сферах особистого життя, залишає багато питань відкритими, а часом навіть показує окремі протиріччя, неузгодженість змістового навантаження термінів. До того ж зазначимо, що питання структури життєвих домагань, незважаючи на окремі ґрунтовні дослідження, залишається актуальним.

Звернемося до етимології поняття “домагання”. У словниках дане поняття трактується як правило в одному змістовому полі: прагнення отримати дещо, претендування на дещо; прагнення добиватися визнання чогось при відсутності на це підстав; прагнення особистості досягнути певного статусу, мети, результату діяльності;

наполегливо добиватися кого (чого)-небудь [10; 12].

При цьому “рівень домагань” визначається як: рівень труднощів, досягнення якого є спільною метою серії майбутніх дій (мета ідеальна); вибір суб’єктом мети чергової дії, що формується внаслідок переживання успіху чи неуспіху ряду минулих дій (рівень домагань у даний момент); бажаний рівень самооцінки особистості (рівень “Я”) [12, с. 456–457].

Аналіз проведених досліджень показує, що дослідження феномену “рівень домагань” було започатковано школою відомого німецького психолога К. Левіна. Так, зокрема у 20-х роках ХХ століття під керівництвом К. Левіна німецьким психологом Ф. Хоппе покладено початок дослідження рівня домагань. Ф. Хоппе зберігає значення терміна, у якому його використовувала Т. Дембо, відкриваючи при цьому можливість більш широкого трактування концепту “рівень домагань” як психологічного поняття [3]. Вперше було доведено опосередкування діяльності людини її оцінюванням власних можливостей у вирішенні проблеми, а не самими об’єктивними характеристиками складності роботи, тобто “рівня домагань”. Ф. Хоппе рівень домагань визначає як “сукупність очікувань, цілей та домагань стосовно майбутніх власних досягнень” [14, с. 565].

Вплив рівня домагань на регуляцію діяльності людини під час експериментів, проведених Ф. Хоппе, показав, що їх динаміка залежить від результативності попередніх дій суб’єкта: кожна дія людини одержує свій зміст тільки у світлі прагнення до більш високого (ідеальної) мети [14, с. 565].

Подальші дослідження К. Левіна показали складну структурну детермінацію рівня домагань та урахування суб’єктом своїх можливостей при прогнозуванні імовірності досягнення мети, що дало змогу класифікувати детермінанти рівня домагань на ситуаційні (тимчасові), стабільні (соціально-психологічні та особистісні) – культурні чинники, групові норми, минулий досвід особистості [8].

В подальшому дослідження рівня домагань продовжувалося зарубіжними авторами, які наповнювали його новими змістовими аспектами, визначаючи його: як широкі цілі особистості, що включають її погляд на себе (Дж. Френк); як самосвідомість (М. Юкнат); як самооцінку (Б.В. Зейгарник). Зокрема проведене Дж. Френком узагальнення досліджень з 1930 по 1940 роки показало, що аналіз домагань показує саме самооцінювання

індивіда. Надалі така позиція підтверджується в дослідженнях Дж. Гарднера, П. Сірса, Дж. Роттера, А. Гілінські, І. Стейнера, Х. Хекхаузена та ін. Тому початково дослідження домагань особистості, які заклали фундамент змістового наповнення поняття “рівень домагань” визначали його через самооцінку, яка опосередкована вимогами особистості до якості власної діяльності [2].

На думку Р. Акофф та Ф. Емері, активізація системи цілеспрямованих дій, до якої віднесено домагання у структурі особистості за функціональною ознакою, створює цілеспрямований функціональний стан, який супроводжується психологічним напруженням, що спричиняється необхідністю вибору розумного варіанта дій [9].

На основі західних напрацювань дослідження рівня домагань особистості було продовжено вітчизняними авторами: Б.Г. Ананьєвим, В.М. Мясіщевим, В.С. Мерліним, Є.А. Серебряковою та ін. Прагнення розширити зміст поняття дозволив визначити рівень домагань як результативні показники діяльності особистості (В.М. Мясіщев); як соціально детерміноване досягнення в професійній діяльності залежно від посади, спеціальності (В.С. Мерлін); як внутрішні орієнтири, що обумовлюють довготривалу спрямованість життєдіяльності людини, її життєвий вибір, що зумовлює оцінювання себе в контексті тих соціальних обставин, які на них впливають (В.С. Магун, М.В. Енговатов) [3].

Вагомий вклад у дослідження домагань особистості здійснила К.О. Абульханова-Славська, розглядаючи його в контексті змістового наповнення життєвого простору. З одного боку, сенс життя виражає домагання особистості, її прагнення, потреби, з іншого – є підтвердженням її реальних досягнень, реальної здатності виразити себе у формах життя. Тому сенс життя окрім майбутньої перспективи, виражає і міру досягнутого людиною, оцінювання досягнутого самотужки за значимими для особистості критеріями. Занижені домагання детермінують зниження активності людини, її ініціативи [1, с. 39].

Відмежовуючи домагання від мотиву, К.О. Абульханова-Славська визначає їх як особистісне вираження потреб, як найважливішу складову особистісної активності на відміну від мотиву, який є структурною складовою діяльності. Домагання виражають єдність прагнень особистості і її вимог до того способу, яким вони повинні бути задоволені. На її думку, домагання включають не тільки предметну,

але і ціннісну особливість зв'язку особистості з дійсністю, вони є орієнтацією особистості на характер самовираження. Саме домагання спонукують до здійснення діяльності, причому саме тієї, яка цим домаганням відповідає [1, с. 119].

Домагання виражають відповідність і всієї діяльності, і її результату визначеним критеріям, які встановлюються особистістю, до яких К.О. Абульханова-Славська відносить легкість-важкість, прийняття-неприйняття навколишніми, значимість-незначимість, цінність (для особистості і тих, хто оцінює) або її відсутність. Поняття “домагання” розглядається в контексті саморегуляції особистості щодо досягнення задоволеності результатом діяльності. Так, задоволеність, оцінювання результату, досягнень співвідноситься із початковими домаганнями особистості. Між домаганнями й досягненнями як початковим і кінцевим етапом діяльності знаходиться процес і спосіб її здійснення – саморегуляція. У своїх домаганнях особистість висуває вимоги не тільки до очікуваного успіху, але й до самої себе – рівню, якості, способу своєї активності під час здійснення діяльності [1, с. 120].

Домагання особистості так чи інакше представлені в свідомості й самосвідомості, стають об'єктом самопізнання й самокритики (у семантичному просторі виникають й оцінюються мотиви, спонукання (“це мене не варте”, “це не варто моїх зусиль” тощо)) [1]. Саме тому у цілому “Я-концепція”, “образ Я” включає узагальнену сукупність домагань особистості: її вимоги, очікування від життя, її власні наміри, устремління, цілі й вимоги до самої себе.

Тому погоджуючись з К.О. Абульханова-Славською зазначимо, що домагання особистості поєднують самооцінку і самоставлення, виражають відношення людини до світу, до людей, до життя в цілому. Вони виражають ту ціннісну характеристику самого суб'єкта, і його життя, відповідають його змісту. Їх можна вважати рефлексивним компонентом психічної організації людини.

На нашу думку, вдалою спробою конкретизувати механізм дії домагань особистості полягав у доповненні пари понять “домагання – досягнення”, яка була введена ще К. Левінін і обґрунтована Ф. Хоппе, третім – регулятивним компонентом, який опосередковує їх зв'язок [1]. Так, К.О. Абульханова-Славська розглядає рівень активності особистості через інтеграл трьох складових: домагань, саморегуляції і задоволеності. Домагання, опираючись на

уявлення про зовнішні й внутрішні можливості досягнень, структурують дійсність під кутом зору засобів і умов та критеріїв задоволення потреб. Диференціація простору активності відбувається через співвідношення власних зусиль (внутрішніх умов) та очікування результату ззовні (зовнішніх умов), тобто через розподілення семантичного простору на залежне й незалежне від суб'єкта діяльності [1].

При цьому задоволеність є формою зворотного зв'язку особистості зі способами її об'єктивації в житті (з досягненнями, оцінюванням іншими і т.п.). Задоволеність є психологічною характеристикою зворотного зв'язку досягнень особистості з попередніми і наступними домаганнями. Ще за відсутності конкретного результату (досягнень) в домаганнях закладаються критерії того, що могло б задовольнити суб'єкта. Загальна задоволеність є результуючою найбільш перспективних для особистості напрямків активності.

Основа задоволеності досягнутим рівнем самостійності, майстерності, успішності закладається через джерело, що вважається людиною основою задоволення своїх потреб – спрямованість на самого себе або зовнішні обставини, ситуації, інших людей. Саме спрямованість на себе обумовлює самостійну, без сторонньої допомоги, регуляцію своєї активності, вибираючи оптимальні для себе способи її реалізації, відмовляючись від неоптимальних, невдалих. По суті, така позиція, на нашу думку тісно співвідноситься з феноменом локалізації контролю особистості, введеної Дж. Ротгером та суттєво емпірично доповненої О.Г. Ксенофонтовою.

Сучасна українська психологія привнесла суттєвий вклад у дослідження поняття домагань особистості. Так, зокрема проведено ґрунтовні дослідження життєвих домагань особистості в контексті моделювання майбутнього та ефективного життєздійснення (Т.М. Титаренко, І.В. Лебединська, Н.В. Алікіна та ін.); постановки життєвих завдань, стратегії та рівні життєвих домагань, їх реалістичність в контексті життєвого досвіду, їх механізми у системі цілеутворення особистості (Л.А. Лепіхова); особливості смислової саморегуляції в ансамблі життєвих домагань (С.Я. Карпіловська); з позиції континуума особистісних виявів (Н.В. Алікіна); в контексті життєвих завдань особистості як умови реалізації її шлюбно-сімейних домагань та структурування свого майбутнього, самореалізації в сімейній сфері (О.Я. Кляпець); у сфері життєвих завдань

особистості (В.А. Крайчинська); з позиції життєстійкості особистості (Т.О. Ларіна); кар'єрні домагання особистості (Л.М. Долгіх, В.І. Осюдло, Є.В. Татарінов) [3; 4; 6; 7; 9; 11; 13].

Т.М. Титаренко та Л.А. Лепіхова визначають життєві домагання як один із основних чинників якості особистісного зростання і ступеня зрілості. Життєві домагання є усвідомленою стратегією поведінки особистості в соціумі, вони відображають рівень особистісної зрілості через розвиток психічних процесів, соціально-психічної структури, знань і життєвого досвіду щодо самоорганізації поведінки, здійснення життєвих виборів на шляху самоздійснення, адекватного орієнтування в "образі світу". Особистісна зрілість є чинником адекватності й реалістичності вибору рівня життєвих домагань [3]. З іншого боку життєві домагання визначаються як соціально-психологічний механізм самоздійснення особистості, який дозволяє моделювати й активно наближати бажане майбутнє відповідно до життєвих завдань та соціальних очікувань на ґрунті якомога повнішої реалізації власних потенцій і задумів [3].

За Т.М. Титаренко життєві домагання як елемент внутрішнього життя важко віднести чи то до сфери свідомості, чи до сфери несвідомого. Для появи життєвих домагань суб'єкт повинен оцінити себе за певними критеріями, стандартами, які мають мотиваційний ефект і є орієнтирами життєдіяльності [3]. Домагання розглядаються як певна цільова ідея, яку має кожна людина. Ступінь конкретизованості та реалізованості цієї ідеї буде залежати від ступеня усвідомлення суб'єктом необхідних засобів її досягнення.

Одним з вагомих надбань вітчизняної психології в контексті проблеми, що вивчається, вважаємо визначення основних функцій життєвих домагань особистості в дослідженнях Т.М. Титаренко [3]: 1. *Оцінна функція* домагань дозволяє оцінити реальний та бажаний стан в контексті свого минулого, теперішнього і майбутнього з огляду на задоволеність та якість життя. 2. *Здійснююча стимульну функцію* життєві домагання підштовхують, мотивують, активують розвиток, відповідаючи потребі організувати, впорядковувати, планувати своє життя. 3. *Футуристична, або породжувальна функція* здійснює підготовку, моделювання, породження майбутнього. 4. *Функція самоконтролю* сприяє оцінюванню власної самоефективності. 5. *Функція*

самоусвідомлення дозволяє суб'єкту активно набувати життєвого досвіду через розуміння себе і свого життя, своєї історії.

Домагання є певною інтерпретаційною рамкою, в яку намагаються помістити своє майбутнє. А нові горизонти є лише тим підґрунтям, на якому виникають чи не виникають життєві домагання особистості. Життєві домагання передбачають усвідомлення свого життя, себе всередині життя, переживання своїх можливостей впливати на хід життя, його напрям, якість. У домаганнях імпліцитно присутня активна небайдужість до свого майбутнього і власної ролі у його створенні [1; 3; 13].

Досліджуючи особливості динаміки життєвих домагань Л.А. Лепіхова зазначає, що рівень життєвих домагань завжди пов'язаний з особистісним вибором між ступенями складності та значущості мети, вчинку, орієнтованими на перспективу і є оцінюванням особистістю своїх психічних потенцій та здібностей, реалізація яких у майбутньому задовольнила б її плани та запити. При цьому індивід зазвичай керується власним досвідом оцінювання успішного розв'язання таких завдань. Динаміка механізму розгортання домагань визначається за такою схемою: 1) досвід попередніх дій; 2) вибір актуального рівня домагань щодо конкретної мети; 3) виконання дії – оцінювання результату; 4) емоційна реакція на досягнуте як відчуття успіху чи невдачі і прийняття рішення щодо подальшої стратегії з новим рівнем домагань (більш або менш високим) [9].

За Л.А. Лепіховою структура цілеутворення як рівня домагань у кожному мить діяльності складається з трьох компонентів: "ідеальної мети" (не має конкретного визначення і є верхньою межею перспективи досягнення результату); реальної, конкретної мети в актуальний момент діяльності (досягти чогось більшого чи кращого, ніж було); досягти мети, яка була попередньо досягнута (або не досягнута) і за її результатом ставиться наступна мета. Ці три компоненти цільової структури домагань утворюють психологічну реальність часового виміру в діяльності суб'єкта від минулого до майбутнього [9].

С.Я. Карпіловська зазначає, що смислову складову в життєвому самоздійсненні доцільно розглядати як глибоко особистісне зусилля у часі-просторі. Саме воно спонукає розвивати і втілювати домагання у процесі розгортання своїх можливостей (психогенів), реалізації своєї потенційності, у процесі творення себе і свого життєвого світу, у

процесі здійснення життєтворчості як акту пізнання, усвідомлення себе в потоці історії [4].

Роль особистісного потенціалу у формуванні життєвих домагань досліджувала Т.М. Титаренко. Так, життєві домагання залежать від власної моделі майбутнього – символічної репрезентації сутності власного потенціалу [3]. Автор зазначає, що якщо суб'єкт не буде впевнений у своєму потенціалі, без переконаності, що досягне суттєвих результатів, то не почне втілювати свої задуми. При цьому на основі наявних життєвих домагань може вважати, що певні дії принесуть задоволеність собою, повагу з боку інших, відчутті винагороди. Тому зазначимо, що особистісний потенціал через упевненість у власній ефективності обумовлює майбутні досягнення на життєвому шляху.

Життєві домагання структуруються в часі та вибудовують етапи досягнення бажаної мети лише за умови їх усвідомленого співвіднесення суб'єктом з реальними можливостями життєвої ситуації, з одного боку, і власним потенціалом, з іншого [3].

Однак, як зазначає Т.М. Титаренко, ірраціональна природа життєвих домагань не завадила їм змогу остаточно перетворитися на цілком реальні плани, що вкладаються в чітку ієрархію. В домаганнях відчутно стикаються свідоме цілепокладання і не до кінця усвідомлені життєва перспектива й ресурси, що впливають на оцінку власних можливостей [3].

Як показали дослідження Т.М. Титаренко, Л.А. Лепіхової, О.Я. Кляпець, В. А. Крайчинської та ін. важливим аспектом у особистісному життєздійсненні у контексті реалізації життєвих домагань є життєві завдання.

Так, за Л.А. Лепіховою життєві завдання є тими головними орієнтирами соціального буття людини, наближення до яких стає змістом і смыслом її життєздійснення. На їх постановку й реалізацію мобілізуються усі складові системи цілеспрямування, а їх індивідуальні відмінності щодо ієрархічної структури, якості і масштабності визначаються соціально-психологічними властивостями особистості, рівнем її зрілості та нагромадженням життєвого досвіду [9].

Т.М. Титаренко визначає життєві завдання як компоненти смислового структурування майбутнього, способи самопрогнозування, що надають численним особистісним інтенціям певної спрямованості, масштабності, фазності. Через адекватно поставлені життєві завдання людина обирає із

спектра варіантів майбутнього той, що сприяє досягненню бажаної ідентичності та має найреальніше підґрунтя для втілення. Тому життєві завдання характеризуються енергоємністю, цілеспрямованими футурологічними наративами, що складаються в умовах завершення певного життєвого етапу з метою передбачення та наповнення сенсом етапу наступного [13, с. 9].

В контексті дослідження феномену життєвих домагань та їх впливу на постановку особистістю життєвих завдань доцільно звернути увагу на виділену В.І. Ковальовим особистісну транспективу життя, як психологічне утворення, в якому органічно поєднуються та інтегруються минуле, теперішнє та майбутнє особистості [5]. За О.В. Васильковою усвідомлена транспектива, цілісність лінії життя слугують для суб'єкта певним психологічним захистом від негативного впливу емоційно значущих факторів на шляху до вирішення її життєвих завдань.

В.А. Крайчинська описує життєві завдання як реалізацію життєвого смислу – смислу окремого життєвого етапу, смислу певного зрізу життя (життєвої сфери), смислу всього життя (життєве покликання). Відтак, сфери життєвих завдань, реальні і потенційні, можуть розглядатися як особистісний ресурс людини, як рівні реального і можливого. Сфери життєвих завдань утворюють динамічну, живу систему, в якій у разі суперечливого самонастановлення особистості в результаті особистісного зростання суб'єктне самонастановлення домінує над об'єктивним [6].

У структурі життєвих домагань як ресурс самоздійснення, особистісного потенціалу та його реалізації, на думку Т.О. Ларіної, важливим елементом є життєстійкість особистості, яку автор визначає як енергозберігаючий механізм досягнення життєвих домагань у ситуації життєвих труднощів і соціальних змін. Саме життєстійкість дозволяє зберегти свій особистий потенціал для досягнення мети. Таким чином, життєстійкість є складовою енергозберігаючої стратегії досягнення життєвих цілей. Життєстійкість як механізм дає змогу особистості використовувати життєвий ресурс для адаптування актуальної поведінки та встановлення адекватної системи відносин так швидко, як того потребує інформаційний простір особистості, що постійно змінюється [7, с. 229].

Висновок. Таким чином, проведене дослідження поглядів вітчизняних та зарубіжних авторів на феномен життєвих

Питання психології

домагань, їх змістове наповнення та динаміку, роль у самоздійсненні особистості доцільно їх розглядати як рефлексивний компонент психічної організації людини, який є соціально-психологічним механізмом самоздійснення та саморозгортання особистості в контексті набуття життєвого досвіду через усвідомлення власних потенцій,

що дозволяє моделювати й активно наближати бажане майбутнє відповідно до осмислених поставлених життєвих завдань та соціальних очікувань на ґрунті якомога повнішої самореалізації, що обумовлює життєстійкість суб'єкта діяльності та дозволяє найповніше використати свій життєвий ресурс.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Аверин В. А. Психология личности / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во “Речь”, 1999. – 365 с.
3. Життєві домагання особистості: [монографія] / [Т. М. Титаренко І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.]; за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
4. Карпіловська С. Я. Смысловая саморегуляция в ансамбле жизненных задач / С. Я. Карпіловська // Наук. студії із соц. та політ. психол. : Зб. статей. – 2005. – Вип. 10 (13). – С. 116–129.
5. Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни / В. И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М. : Наука, 1995. – С. 179–185.
6. Крайчинська В. А. Сфери життєвих завдань особистості / В. А. Крайчинська // Наук. студії із соц. та політ. психол. : Зб. статей. – 2009. – Вип. 22 (25). – С. 132–140.
7. Ларіна Т. О. Роль життєстійкості у формуванні життєвих домагань особистості / Т. О. Ларіна // Наук. студії із соц. та політ. психол. : Зб. статей. – 2007. – Вип. 16 (19). – С. 229–233.
8. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, М. Фестингер, П. Сирс // Психология личности: тексты. – М. : МГУ, 1982. – С. 86–92.
9. Лепіхова Л. А. Механізми життєвих домагань у системі цілеутворення особистості / Л. А. Лепіхова // Наук. студії із соц. та політ. психол. : Зб. статей. – 2005. – Вип. 10 (13). – С. 105–116.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. [Текст] : словарь / С. И. Ожегов. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус.яз., 1986. – 797 с.
11. Осьодло В. І. Розвиток кар'єрних домагань офіцерів / В. І. Осьодло, Є. В. Татарінов // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Т. XII, ч. 6. – 2010. – С. 258–269.
12. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [В. Б. Шапар, В. О. Олефір, А. С. Куфлієвський та ін.]. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
13. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості / Т. М. Титаренко // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 3–11.
14. Фрейдджер Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейдджер, Д. Фэйдимен. – 4-е изд. [Пер. с англ.] – М. : Изд. “Мир”, 2004. – 2095 с.

Movnyha N., Senior Lecturer

HUMAN PERSONALITY HARASSMENT IN PSYCHOLOGICAL DOSLIDZHENNYAH

In the article the basic going is analyzed near research of vital solicitations of personality in modern psychology is considered, structural-functional descriptions of that determine the method of design future, vectors of self-realization, achievement of vital success and experiencing of subjective prosperity in professional and personal spheres. The place of vital solicitations is considered in the process of self-development of personality and self-structure of her future.

Keywords: solicitation, level of solicitations, vital solicitations, functions of solicitations, vital tasks.

СПЕЦИФІКА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КІНОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

У статті розглянуто особливості професійної діяльності кінологів-рятувальників. Зроблений психологічний опис професії кінолог-рятувальник з інтерпретаційним аналізом операційно-технологічного змісту діяльності.

Ключові слова: психологічний аналіз діяльності кінологів-рятувальників, професіографія, психограма, професійно важливі якості.

В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности кинологов-спасателей. Проведено психологическое описание профессии кинолог-спасатель с интерпретационным анализом операционно-технологического содержания деятельности.

Ключевые слова: психологический анализ деятельности, профессиография, профессиограмма, психограмма, профессионально важные качества.

Постановка проблеми. Проблема забезпечення надійності функціонування професійної діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту має першорядне значення для визначення найбільш ефективних шляхів вирішення багатьох практичних завдань. У зв'язку з цим першочергового значення набуває завдання створення єдиних державних стандартів професій, що відносяться до меж МНС України. На сьогоднішній день є вже певні зрушення в оформленні професіографічних матеріалів, але залишається багато професій (таких як кінологів-рятувальників) недосліджених. В умовах професіографічного дефіциту працівниками по роботі з персоналом та комплектування служби доводиться використовувати загальні уявлення про психологічні вимоги до професії, без врахування специфіки діяльності. Актуальною проблемою в сучасній психологічній науці є питання діагностики та прогнозування професійної придатності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Професіографічний аналіз як комплексний метод вивчення діяльності передбачає обґрунтування вимог до майбутнього фахівця, дослідження рівня розвитку, структури здібностей і професійно важливих якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професіографічний аналіз діяльності основних спеціальностей МНС України здійснений у працях В.П. Буга, В.В. Вареника, Л.О. Гонтаренко, Г.С. Грибенюка, О.П. Євсюкова, М.А. Кришталія, Д.В. Лебедева, С.М. Миронця, І.О. Полякова, Ю.О. Приходька, Є.М. Рядинської, В.П., А.Г. Снісаренка, О.В. Тімченка, М.В. Фомича, та ін. Розроблені професіограми таких спеціальностей, як пожежного-рятувальника, начальника караулу, працівників чергово-диспетчерської служби, фахівців водолазних формувань аварійно-рятувальних підрозділів, фахівців-

гірничорятувальників, проведений аналіз діяльності газодимозахисників-рятувальників тощо та рятувальників Державної спеціалізованої аварійно-рятувальної служби пошуку і рятування туристів МНС України.

Незважаючи на те, що існує значна кількість психологічних досліджень, які присвячені вивченню окремих аспектів професійної діяльності фахівців екстремального профілю, професіографічне вивчення діяльності кінологів-рятувальників МНС України в сучасних умовах праці не розкрито. В Українській психологічній науці професійна діяльність кінологів-рятувальників не була об'єктом дослідження. У той же час питанням підготовки військовослужбовців-кінологів, готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів-кінологів приділялася увага в працях О.Д. Богданюка [1], О.В. Винограда [2] тощо.

О.Д. Богданюк у своєму науковому дослідженні готовність майбутнього кінолога до професійної діяльності визначає як «структурну інтеграцію професійно важливих якостей особистості, формування яких у навчально-виховному процесі дає змогу майбутньому кінологу усвідомлено й компетентно здійснювати професійну діяльність» [1]. Автором виділяються такі компоненти готовності до професії кінолога: мотиваційно-вольовий (сформованість мотивів і цілей професійної діяльності кінолога); пізнавально-операційний (забезпечення належного рівня професійних умінь під час професійної діяльності); психофізіологічний (врахування природних здібностей особистості); оцінювальний (самооцінка процесу навчання як результату підготовки до майбутньої професійної діяльності). Кожен компонент, на думку вченого, проявляється через критерії та показники, їх взаємодію в процесі формування готовності до професійної діяльності.

О.В. Виноград визначає професійні якості кінолога як «сукупність специфічних властивостей особистості, які забезпечують висококваліфіковане виконання ним функціональних обов'язків з кінологічної діяльності». Розглянувши автором теоретичні основи дозволили розділити професійні якості на три групи: власне професійні (кінологічна підготовленість, кінологічна спрямованість, господарність, любов до службового собаки та ін.), організаційні (психолого-педагогічна підготовленість, ініціативність, комунікабельність, товарицькість та ін.) та морально-психологічні (психічна готовність до дій у складних обставинах, володіння прийомами емоційно-вольової саморегуляції, високий рівень загальної та військової культури, дисциплінованість та ін.)

Нерозробленість даної проблеми зумовило вибір теми нашого дослідження.

Постановка завдання. З метою здійснення професіографічного аналізу визначити особливості діяльності кінологів-рятувальників.

Виклад основного матеріалу. Кінологія як наука про собак виникла в останній чверті ХІХ століття. У цей період у світі розпочалась активна робота з організації ведення родословних собак, виведення нових порід та залучення їх до професійної діяльності. Поступово собаки активно використовувалися в роботі різних служб: конвойної, патрульно-постової, патрульно-дозорної, сторожової, санітарної, їздової, зв'язку, розвідки, мінопошукової, рудопошукової, газопошукової, пастухової та пошуково-рятувальної тощо.

Одними з перших собак долучили для пошуку людей під завалами у Великобританії (під час другої світової війни), але такий досвід чомусь не мав поширення. З середини 50-х років ХХ століття створюються перші центри з підготовки пошуково-рятувальних собак у США, Німеччині, Швейцарії та Франції.

Справжній переворот у залученні собак до пошуково-рятувальних операцій відбувся в 1980 році після землетрусу в Алжирі. Саме німецькі кінологи першими взяли двох вівчарок для пошуку людей під завалами. Досвідом вдалої роботи кінологічних розрахунків зацікавилися інші країни.

На початку 80-х років ХХ століття в Давосі (Швейцарія) проведені спеціальні змагання для рятувальних служб різних країн. Під час експерименту (у лавинному виносі на площі 100 м² в снігу закопали «постраждалого» на глибину 2 м) було виявлено, що кінолог-рятувальник зі спеціально підготовленою собакою знаходить людину швидше за всіх (за 12 хвилин), ніж підрозділ рятувальників з самим сучасним

технічним обладнанням. У порівнянні 20 рятувальників при проведенні зондування витрачають на пошуки 4 години, 1 рятувальник з магнітометром – 4 години, з транзисторним датчиком-приймачем – 1 годину. Після експерименту стало зрозуміло, що кінологічний розрахунок може бути ефективний у різних пошукових роботах у надзвичайних ситуаціях.

У 1988 році, коли стався землетрус у Вірменії, в рятувальних роботах взяли участь громадські кінологічні підрозділи з України. Відомо, що добровольці Олена та Валерій Іванови з собакою породи доберман за кличкою Юрст виявили та врятували людину на 8 добу після землетрусу.

У 1996 році в Україні створюється Міністерство з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи. У зв'язку з реорганізацією МНС України, яке відбулося в 2003 році, зміст та обсяги завдань рятувальної служби значно збільшилися, з'явилася потреба в нових професіях. З часом виникла необхідність у розширенні виконання функцій оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Доречним виявився зарубіжний досвід ефективного використання можливостей службового собаківництва в попередженні та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. У 2006 році в структурі МНС України створюється Кінологічна служба, яка взяла на себе функції розвитку пошуково-рятувального кінологічного руху в Україні.

Діяльність Кінологічної служби МНС України чітко регламентується законодавчими та нормативно-правовими актами: законом України «Про правові засади цивільного захисту» [3], наказами МНС «Про заходи щодо організації діяльності Кінологічної служби МНС України» [4] «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України» [5], «Про затвердження Методичних рекомендацій з порядку організації та проведення пошуково-рятувальних робіт кінологічними підрозділами МНС» [6] та ін.

Кінологічна служба МНС України входить до складу аварійно-рятувальних підрозділів (загонів) спеціального призначення оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, спеціальних регіональних центрів швидкого реагування, аварійно-рятувальних загонів при (Г)ТУ МНС в АР Крим та областях. Аварійно-рятувальні підрозділи являють собою спеціальні воєнізовані формування, на які покладається захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного, природного і

Питання психології

військового характеру, участь у заходах територіальної оборони, а також міжнародних рятувальних та інших гуманітарних операціях.

Основу Кінологічної служби МНС України складають 10 підрозділів: 1 Спеціальний регіональний центр швидкого реагування (СРЦШР); 2 СРЦШР; 3 СРЦШР; База зберігання, ремонту техніки та аварійно-рятувальних робіт МНС України; ДП «Мобільний рятувальний центр МНС»; Аварійно рятувальний загін спеціального призначення (АРЗ СП) ГТУМНС АР Крим; АРЗ СП ТУМНС у Вінницькій області; АРЗ СП ТУМНС у Закарпатській області; АРЗ СП ТУМНС Кіровоградської області; Академія пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля. Територіальне розташування 10 кінологічних підрозділів представлено на рис. 1. Перспективними є плани створення кінологічних підрозділів у кожному (Г)ТУМНС України в областях, а також в містах Києві та Севастополі.

Основу типового кінологічного підрозділу складають: начальник пошуково-

рятувального кінологічного відділення, 2 кінолога службового собаківництва, водій пошуково-рятувального кінологічного відділення та 4 собаки. Кінологічний розрахунок складається з кінолога-рятувальника та собаки. Загальна штатна чисельність кінологічних підрозділів в МНС України складає 53 кінологічних розрахунків.

Провідним кінологічним підрозділом в системі МНС є навчально-методичний центр, що знаходиться у м. Ромни в складі 2 Спеціального регіонального центру швидкого реагування. Слід відмітити, що з даної спеціальності підготовка фахівців у відомчих навчальних закладах МНС України не здійснюється. Професійне-технічне навчання за робітничою професією «кінолог (рятувальні роботи)» відповідно до ліцензії Міністерства науки та освіти України проводиться в навчально-методичному центрі 2 СРЦШР. За час існування випускниками центру стали близько 50 кваліфікованих робітників.



Рис. 1. Карта України з розташуванням 10 кінологічних підрозділів МНС.

Відповідно до нормативних документів основними завданнями та функціями кінологічних підрозділів є:

1) участь у попередженні надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків шляхом застосування засобів і методів службового собаківництва;

2) організація та ведення пошуку, своєчасне виявлення та надання першої допомоги постраждалим під час надзвичайних ситуацій техногенного, природного та військового характеру (землетруси, снігові лавини, обвали, зсуви, урагани, бурі тощо);

3) підтримання постійної готовності кінологічних підрозділів для ефективного використання службових собак у розшуку

людей, вибухових речовин і пристроїв, трупів у період ліквідації наслідків аварій, стихійного лиха, терористичних актів та під час інших надзвичайних ситуацій;

4) організація системи навчання та підготовки кінологічних підрозділів до виконання пошукових робіт в умовах надзвичайних ситуацій різного характеру, підвищення професійної підготовки штатних і нештатних кінологів-рятувальників, періодична сертифікація кінологічних розрахунків;

5) здійснення контролю за порядком утримання, збереження та племінного відбору поголів'я собак, дресирування службових собак;

б) співпраця з міжнародними кінологічними громадськими організаціями (Міжнародна організація рятувальних собак), участь у міжнародних семінарах з питань кінології та навчання із застосуванням спеціально навчених собак тощо.

Організація пошуково-рятувальних робіт працівниками кінологічних підрозділів проводиться в різних умовах надзвичайних ситуацій, основні з яких можна згрупувати наступним чином:

- у завалах зруйнованих будинків і споруд, що утворюються в результаті природних (землетрус, ураган тощо), техногенних (вибухи, раптове руйнування будинків, споруд тощо) надзвичайних ситуацій;

- при катастрофах транспортних засобів (літаки, потяги, кораблі тощо);

- у лавинних виносках, накопиченні землі, каменів, піску від селів і обвалів;

- у природному середовищі (пошук постраждалих і зниклих у лісі, гірській місцевості, прибережних районах тощо);

- на водних об'єктах.

За результатами оперативної інформації про основні показники діяльності кінологічних розрахунків МНС України в 2007-2012 роках виявлено, що найбільший обсяг робіт з пошуку та порятунку постраждалих припадає на техногенні завали, що утворюються при руйнуванні будинків і споруд, та у природному середовищі в лісових масивах.

Специфіка професійної діяльності кінологів-рятувальників на техногенних завалах зумовлена роботою в несприятливих санітарно-гігієнічних умовах, в умовах як високої, так і низької температури навколишнього середовища, з перепадами відносної вологості повітря, необхідністю працювати в засобах індивідуального захисту в місцях, небезпечних для життя, загазованому, задимленому середовищі з високим темпом роботи.

Виділяються основні етапи професійної діяльності кінологів-рятувальників: прийом чергування (добового або щоденного), отримання повідомлення, оповіщення, дії по тривозі, оперативні дії, завершення пошуково-рятувальних робіт.

При надходженні сигналу «Збір» алгоритм дій кінолога-рятувальника має визначену структуру. Черговий по частині при отриманні сповіщення про виклик дає сигнал тривоги. Кінологічний розрахунок в спеціальній екіпіровці, із засобами захисту та в спорядженні направляється транспортом на місце виклику. Кількість кінологічних розрахунків, які залучаються до проведення пошуково-рятувальних робіт, залежить від складності, ймовірного обсягу, часу

проведення пошукових робіт та площі пошуку. Пошуково-рятувальні підрозділи мають прибути на місце виклику в призначений район своєчасно, в повному складі та готовими до виконання завдання. При неможливості доставки кінологічних розрахунків до місця проведення пошукових робіт їх доставляють якнайближче до цього місця. Далі розрахунки пересуваються в пішому порядку. Запас продуктів, одяг, спорядження та інше майно доставляє допоміжна група.

Оперативні дії починаються з моменту прибуття підрозділу на місце пошуку. Кінологи-рятувальники повинні знати наступне:

- оперативну обстановку в районі ведення пошуково-рятувальних робіт;

- межі зони можливого знаходження постраждалих;

- можливості собак у даній обстановці;

- тактику використання собак;

- необхідні заходи безпеки і порядок взаємодії з рятувальниками.

При необхідності перед початком робіт проводиться розвідка зони пошуку. Розвідувальна група, до складу якої входять найбільш досвідчені кінологи із собаками, встановлює межі району пошуково-рятувальних робіт, приблизне місце знаходження постраждалих та більш зручні шляхи підходу рятувальних груп і транспорту. Якщо для проведення розвідки є потреба у використанні вертольота, то на його борту можуть знаходитися декілька кінологів із собаками для висадження в потрібному місці.

Під час проведення пошукових робіт місць, які собаки «визначають» як місця можливого знаходження постраждалих, кінологи-рятувальники помічають (прапорцями або світловими маячками). Після завершення пошуку на ділянці кінологи-рятувальники показують місця, які позначено, старшим груп або керівникові проведення пошуково-рятувальних робіт, і помічають ці місця на схемі зони пошукових робіт.

Для раціональної організації оперативних дій кінологи-рятувальники разом з керівником рятувального підрозділу розробляють план ведення пошуково-рятувальних робіт з використанням собак. При опрацюванні плану ведення пошуково-рятувальних робіт з використанням собак кінологи-рятувальники повинні ураховувати:

- площу обстежуваної території (на ній виділяються зони «А» і «Б» (зона «А» - зона, в якій більш ймовірно знаходження потерпілих, зона «Б» - зона, в якій ймовірність знаходження потерпілих значно менше, ніж у зоні «А»);

- складність рельєфу місцевості;

Питання психології

- складність зруйнованих будівель та місця можливого знаходження людей;
- метеорологічні умови;
- фактори, що ускладнюють роботу собак (пожежі, задимленість, наявність їдких, дратівних речовин, пилу тощо);
- кількість пошукових собак і особливості роботи кожної з них: час роботи собаки на ділянці (від 4 до 8 годин) з періодичними перервами на відпочинок;
- ширину смуги, що обшукується собакою (від 20 до 100 м), швидкість обшуку (1500 - 2000 кв. м/год.);
- наявні сили та засоби пошуково-рятувальних груп, умови зв'язку і взаємодія між ними.

На підставі затвердженого плану кінологи-рятувальники повинні знати межі своєї ділянки, послідовність пророблення ділянок пошуку, оперативну обстановку в районі пошуку, сигнали зв'язку із керівником. Крім того (при пошуку в лісовій місцевості) кінологічні розрахунки повинні бути оснащені засобами зв'язку, картою, компасом, ракетницею, GPS – навігатором, телефоном супутникового зв'язку.

В усьому світі прийнятими вважаються наступні способи пошуку потерпілих з використанням спеціально навчених собак:

- *човниковий пошук*: коли собака йде по ділянці зигзагами від однієї бокової границі до іншої і назад з незначним просуванням уперед, нижнім чуттям обстежуючи територію; кінолог-рятувальник рухається по уявній осевій лінії за собакою, стежачи за її поведінкою, контролюючи її рух та випадки пропуску якої-небудь частини ділянки;

- *вільний пошук*: коли собака рухається по ділянці довільно, без чіткого малюнка, орієнтуючись на повітряні потоки; кінолог-рятувальник не управляє нею, а лише підтримує активність пошуку, знаходячись на височині, з якої видно всю обстежувану ділянку, або іде по центру ділянки так, щоб собака знаходився попереду;

- *фронтальний пошук*: коли собака рухається вздовж границі обстежуваної ділянки з навітряної сторони, пронюхуючи верхнім чуттям принесені потоком повітря запахи; кінолог-рятувальник йде із собакою, підтримуючи її увагу.

«Фронтальний» пошук дозволяє здійснити швидке обстеження великих територій, тому що верхнім чуттям собака здатна відчути запах на значно більшій відстані, ніж при роботі з похиленою головою. Однак слабкі запахи при цьому можуть бути пропущені. Даний спосіб можна рекомендувати для здійснення розвідки або для пошуку потерпілих на площах, де ускладнене виділення зон «А» і «Б».

При «вільному» пошуку собака діє нижнім і верхнім чуттям, що дозволяє їй вести досить швидке та більш ретельне обстеження території, але при цьому методом трапляються «пропуски» (ділянки не пророблено детально). Цей спосіб ефективний для місцевості із складним рельєфом (у тому числі завалів), де виконання чіткого «човника» ускладнено.

«Човниковий» пошук забезпечує найбільш ретельне, надійне пророблення та рекомендується у всіх випадках, коли потерпілі можуть знаходитися на великій глибині або закриті щільною масою. Відстань між паралельними проходами собаки може коливатися від 1,5 м до 10-15 м (при зустрічному вітрі вона може бути і більша). Чим вона більша, тим нижча надійність обшуку, але вища швидкість.

Кожному кінологічному розрахунку визначається ділянка для пошуку, межі якої помічають прапорцями (покажчиками) або орієнтирами на місцевості (на карті). Усі ділянки заносяться на схему району пошуку. Для спрощення дій кінологічних розрахунків межі ділянок, по можливості, роблять прямолінійними. Ширина ділянки може бути 20-100 м залежно від складності рельєфу, напрямку та сили вітру, підготовленості розрахунку, глибини знаходження потерпілих тощо. Довжина ділянок не обмежується й визначається тільки припустимим часом роботи. Якщо район пошуку по ширині перевищує ці розміри, то розмічають кілька паралельних ділянок, які можуть обстежуватись декількома собаками одночасно або однією послідовно.

При одночасній роботі декількох розрахунків на сусідніх ділянках доцільно їх пустити уступом, починаючи із собак, що працюють більш активно. Відпрацьовуючи ділянку, кінолог-рятувальник повинен стежити, щоб собака трохи заходила за межі своєї ділянки (до 5 м). Це забезпечує обстеження на межі ділянок пошуку двома собаками і підвищує надійність пошуку в цих місцях.

Кінолог-рятувальник повинен враховувати рух повітря і визначати напрямок слабого вітерцю на всій площі пошуку. На місцевості зі складним рельєфом або коли є сумніви в надійності обстеження доцільно проводити контрольні (повторні) пуски собак, при цьому розрахунки обмінюються ділянками пошуку. Напрямок пошуку доцільно змінити і проводити його перпендикулярно попередньому. Аналогічні контрольні пуски проводяться по мірі розбирання високих завалів після зняття (розбору) чергового шару завалу.

На час роботи кінологічних розрахунків рятувальники, що ведуть розбір завалів,

Питання психології

відводяться із зони пошуку, зупиняється техніка, оголошується «тиша». Пошук потерпілих у небезпечних місцях при нестійких конструкціях (підвали, поверхи будинків тощо) собака веде самостійно, кінолог-рятувальник залишається ззовні.

Під час проведення пошукових робіт усім учасникам необхідно дотримуватися правил техніки безпеки. Перед виходом кінолог-рятувальник надягає міцне взуття, яке захищає від опіків і травм, захисну каску, брезентові рукавиці. Собаці надягають на лапи захисні бахіли. При обстеженні ділянок, над якими

нависають балки, залишки стін, необхідно дотримуватися заходів безпеки.

По завершенню пошуково-рятувальних робіт кінологічні розрахунки повертаються до місця дислокації підрозділу, доповідають про хід виконання пошуково-рятувальних робіт і проведені заходи, аналізують власні дії.

На основі виділених етапів професійної діяльності кінолога-рятувальника визначимо основні їх професійні завдання та проаналізуємо їх психологічний зміст (таблиця 1.)

Таблиця 1.

Основні професійні завдання кінологів-рятувальників МНС України та їх психологічний зміст

Етап діяльності	Професійні завдання	Психологічний зміст завдань
I. Прийом чергування (добове/щоденне)	1. Знати оперативну обстановку за останню добу.	1. Прийняти інформацію, осмислити, логічно переробити (зіставити, класифікувати) отриману інформацію.
II. Отримання повідомлення	1. Уточнення інформації про подію (надзвичайну ситуацію). 2. Збір додаткової інформації у необхідному обсязі.	1. Створити установку на миттєве вибіркоче уточнення необхідної інформації. 2. Створити установку на миттєве вибіркоче відтворення необхідної інформації.
III. Оповіщення, дії по тривозі	1. Отримання сигналу «ЗБІР». 2. Отримання пошуково-рятувального обладнання. 3. Підготувати собаку. 4. Виїзд до місця виникнення події (надзвичайної ситуації).	1. Мати автоматизованість та швидкість виконання основних операцій, добру координацію рухів, зорово-моторну координацію, здатність до виконання швидких м'язових рухів. 2. Правильно визначити потрібне спорядження та його кількість, враховуючи специфіку надзвичайної ситуації. 3. Встановити контакт, підготувати її до роботи. 4. Сконструювати в уявленні образ можливих дій щодо пошуково-рятувальних дій, логічно переробити отриману інформацію.
IV. Оперативні дії	1. Прибуття до місця виникнення події (надзвичайної ситуації) транспортом (або за неможливості в пішому порядку). 2. Проведення розвідки зони пошуку (при необхідності). 3. Складання плану ведення пошуково-рятувальних робіт з використанням собак. 4. Ведення пошуково-рятувальних робіт. 5. Надання долікарської допомоги (при необхідності).	1. Побудувати в уявленні образ дій щодо можливих підходів (під'їздів), посадок (спуску), підйомів до місця виникнення надзвичайної ситуації. 2. Мати розвинену просторову орієнтацію на місцевості. 3. Користуватися оперативними планами, картами місцевості, технічними пристроями (засобами зв'язку, компас, ракетниця, GPS-навігатор). 4. Мати розвинути просторову уяву. 5. Брати на себе відповідальність у складних ситуаціях. 6. Уміти продумати організацію пошуково-рятувальних робіт з використанням собак. 7. Прогнозувати зовнішні фактори, а також метеорологічні умови. 8. Здійснити послідовність розумових операцій для реалізації готового алгоритму дій. 9. Будувати просторовий образ пошуку (в залежності від умов). 10. Прогнозувати зміни ситуації (її просторово-тимчасовий образ). 11. Приймати рішення при виникненні непередбачуваної ситуації. 12. Володіти прийомами надання долікарської допомоги. 13. Чітко та лаконічно передавати команди та інформацію, впевнено розмовляти з постраждалими. 14. Зберігати самовладання, зібраність. 15. Проявляти почуття емпатії до постраждалого. 16. Проявляти рішучість, сміливість, витримку, ініціативність.
V. Завершення пошуково-рятувальних робіт.	1. Повернення кінологічного розрахунку та пошуково-рятувального обладнання до місця дислокації підрозділу. 2. Ветеринарний огляд собаки. 3. Доповідь про хід виконання пошуково-рятувальних робіт. 4. Аналіз дій та окремих етапів пошуково-рятувальних робіт.	1. Сконструювати в уявленні образ можливих дій щодо переміщення до місця дислокації, логічно переробити отриману інформацію. 2. Для визначення стану здоров'я собаки. 3. Відтворити в логічній і образній пам'яті інформацію, про хід виконання пошуково-рятувальних робіт та окремих її етапів. 4. Чітко та лаконічно доповісти про рішення і заходи, що приймалися під час проведення пошуково-рятувальних робіт. 5. Дати логічну оцінку власним діям та оцінити роботу собаки, класифікувати отриману інформацію.

Питання психології

До найбільш важливих загальних особливостей професійної діяльності кінологів-рятувальників віднесемо наступні:

- недостовірні інформація або повна відсутність її при проведенні оперативних дій;
- ситуація невизначеності завдання;
- незвичність і важкість просторового орієнтування у незнайомій місцевості з обмеженою видимістю та прохідністю;
- інтенсивний темп роботи при дефіциті часу;
- постійне нервово-психічне напруження через несприятливі погодні та санітарно-гігієнічні умови, відсутність належних умов праці та відпочинку;
- дискомфортний стан через перебування в засобах індивідуального захисту дихання та тіла;

- постійна загроза для життя і здоров'я;
- можливість виникнення панічних настроїв внаслідок впливу негативних факторів життєдіяльності (зіткнення з трупами та фрагментами людських тіл, жахливі реалії – зруйновані будівлі, літаки тощо);
- перевага фізичної праці, надмірна рухова активність швидкісно-силового типу.

Щоденні умови діяльності, в яких доводиться працювати кінологам-рятувальникам, характеризуються сильними психотравматичними факторами. Нами було проведено опитування експертів, націлене на виділення та ранжування всіх негативних стрес-факторів, які пов'язані з виконанням професійних завдань. Результати опитування представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Основні стрес-фактори професійної діяльності кінологів-рятувальників

Ранг	%	Стрес-фактори
1	19,38	Попадання під завали кінолога-рятувальника або собаки (утворюються щілини під обломками будівельних конструкцій, технологічного обладнання, комунально-енергетичних пристроїв, меблів тощо на які легко наткнутися або провалитися).
2	17,16	Пошуково-рятувальні роботи в складних погодних умовах.
3	14,29	Збій у роботі собаки або отримання нею пошкодження, травми.
4	11,44	Надання першої долікарської допомоги постраждалим (крик та плач постраждалих, страх зробити неправильні дії, вигляд пошкоджених тіл і крові).
5	11,00	Вилучення та знаходження трупів (внаслідок особливостей процесу руйнування будівель і споруд у верхньому шарі завалу число загиблих переважає число живих; зіткнення з роздавленими та понівеченими людськими тілами або їх фрагментами).
6	10,31	Підготовка до атестації кінологічного розрахунку.
7	8,87	Необхідність ухвалення рішень в умовах дефіциту інформації (в умовах підвищеної відповідальності наслідки ухваленого рішення негативно діють на психіку).
8	7,55	Здійснення моніторингу навколишнього середовища в місцях, небезпечних для життя.

У структурі професійних хвороб кінологів-рятувальників домінуюче положення займають хвороби кістково-м'язової системи та травми м'язів та суглобів. Більшість робочого часу працівники Кінологічної служби проводять у постійній динаміці при різних погодних умовах. Тривалий рух призводить до деформації суглобів та виникненню артриту та артрозу. Під дією стрес-факторів можуть виникати хвороби нервової системи та серцево-судинної системи.

Таким чином, все вищенаведене зайвий раз свідчить про те, що діяльність кінологів-рятувальників є надзвичайно екстремальною та несе в собі пряму загрозу для життя та здоров'я суб'єкта діяльності.

Висновки. Професійна діяльність кінологів-рятувальників відбувається в екстремальних умовах. Від оперативного залучення кінологічних розрахунків залежить збереження життя та здоров'я людей. Особливістю професійної діяльності

кінологів-рятувальників є постійна взаємодія з собакою (робота здійснюється безпосередньо у зв'язці). Специфіка такої діяльності проявляється в тому, що кінолог-рятувальник у процесі системного навчально-виховного впливу на собаку добивається від неї слухняності, що дозволяє використовувати природні можливості собаки (нюх) для пошуково-рятувальних робіт.

Виявлено, що найчастіше кінологічні розрахунки залучаються на техногенні завали, що утворюються при руйнуванні будинків і споруд, та у природному середовищі – пошуку постраждалих у лісовій місцевості.

На основі виділених етапів професійної діяльності кінологів-рятувальників нами визначено основні їх професійні завдання та проаналізовано їх психологічний зміст.

Сильнодіючими травматичними факторами, що впливають на психіку працівників Кінологічної служби, є ситуації

Питання психології

професійної діяльності: попадання під завали; пошуково-рятувальні роботи в складних погодних умовах; збій у роботі собаки або отримання нею пошкодження, травми; надання першої долікарської допомоги постраждалим; вилучення та знаходження трупів; підготовка до атестації кінологічного розрахунку; необхідність ухвалення рішення в умовах дефіциту інформації; здійснення моніторингу навколишнього середовища в місцях небезпечних для життя. Внаслідок

несприятливих умов праці у кінологів-рятувальників виникають захворювання. У структурі професійних хвороб працівників кінологічної служби характерні хвороби кістково-м'язової системи, травми м'язів та суглобів. При високій інтенсивності перенапружень виникають хвороби нервової та серцево-судинної системи.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні професійно важливих якостей кінологів-рятувальників МНС України.

Література:

1. Богданюк О.Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів державної прикордонної служби: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Д. Богданюк. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
2. Виноград О.В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців-кінологів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / О.В. Виноград. – Хмельницький, 2001. – 20 с.
3. Закон України «Про правові засади цивільного захисту» від 24.06.2004 р. № 1859-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу до наказу: <http://www/mns.gov.ua>.
4. Наказ МНС України від 30.11.2006 р. № 761 «Про заходи щодо організації діяльності Кінологічної служби МНС України». – К.: МНС України, 2006. – 11 с. – (Нормативний документ МНС України. Наказ).
5. Наказ МНС України від 01.12.2009 р. № 808 «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України». – К.: МНС України, 2009. -127 с. - (Нормативний документ МНС України. Наказ).
6. Наказ МНС України від 21.02.2011 р. № 170 «Про затвердження Методичних рекомендацій з порядку організації та проведення пошуково-рятувальних робіт кінологічними підрозділами МНС». – К.: МНС України, 2011. - 11 с. – (Нормативний документ МНС України. Наказ).

Mordyushenko S.M, Sector Head

SPECIFICITY AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF CYNOLOGIQUE OF SERVICE

The article deals with the peculiarities of rescuers with dogs activities. The psychological description of the profession of the rescuer with a dog is done on the basis of the interpretation analysis of the operational-technological activity contents.

Key words: psychological analysis of the rescuer with a dog activity, professiography, psychogram, professionally important qualities.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Стаття присвячена аналізу психолого-педагогічних умов розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця. Основними факторами розвитку професійної комунікативної діяльності є: організаційно-педагогічні, змістовні, технологічні, психолого-педагогічні. До складу психолого-педагогічної системи входить п'ять структурних компонентів: мета, зміст, засоби психолого-педагогічної комунікації, викладач, майбутні фахівці.

Ключові слова: комунікативна діяльність, компетенція, проблемно-комунікативний.

Статья посвящена анализу психолого-педагогических условий развития профессиональной коммуникативной деятельности будущего специалиста. Основными факторами развития профессиональной коммуникативной деятельности являются: организационно-педагогические, содержательные, технологические, психолого-педагогические. В состав психолого-педагогической системы входит пять структурных компонентов: цель, содержание, средства психолого-педагогической коммуникации, преподаватель, будущие специалисты.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, компетенция, проблемно-коммуникативный.

Вступ. Побудова системи розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця вимагає розробки відповідного наукового забезпечення. Аналіз розвитку професійної комунікативної діяльності – це комплексне питання, що перебуває на стику психології, соціології, соціальної психології, психології праці, педагогіки та інших наук. Вибудовуючи психолого-педагогічну систему знання про професійну комунікативну діяльність, необхідно пам'ятати, що ця система, маючи на меті оптимізацію досліджуваного феномена, у свою чергу, органічно виростає із системи природничих і соціогуманітарних знань, інтегруючи їх у вищому синтезі.

Мета статті – обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця.

Виклад результатів дослідження. Виходячи з психологічного підходу, при розгляді розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця нас, у першу чергу, будуть цікавити детермінанти розвитку професіонала, професіоналізму особистості, продуктивного індивідуально-професійного розвитку, а також умови і фактори що забезпечують цей процес. Психолого-педагогічну систему розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця було сформовано автором у процесі дослідження.

Ми розглядаємо процес навчання іноземної мови як систему, що являє собою єдність безлічі взаємозалежних структурних і функціональних компонентів,

підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління та дорослих людей. Розвиток професійної комунікативної діяльності здійснюється через професійні навички та вміння, які формуються в процесі оволодіння предметом[1, 2]. Все це в комплексі сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості.

Усі фактори розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця можна об'єднати в такі групи:

- організаційно-педагогічні (навчальний план факультету, складання розкладу, вироблення критеріїв оцінки рівня компетентності, матеріальне і технічне оснащення занять);

- змістовні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей);

- технологічні (контрольно-оцінні, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, що входять до комунікативної діяльності, використання інноваційних технологій);

- психолого-педагогічні (формування цілей, здійснення діагностики розвитку студентів, система мотивації, визначення критеріїв оцінки компетентності, рефлексивно-оцінний етап кожного заняття, залучення студентів до співуправління).

Основним завданням викладача іноземної мови у ВНЗ з розвитку професійної комунікативної діяльності є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких:

- майбутній фахівець може повною мірою розкритися як суб'єкт навчально-

Питання психології

пізнавальної діяльності, здатний зайняти активну особистісну позицію;

- можливим є формування у студентів внутрішньої мотивації для досягнення високих показників розвитку професійної комунікативної діяльності;

- використовуються методи, форми і засоби навчання, спрямовані на розвиток у майбутніх фахівців професійно значимих якостей;

- організується спеціальне управління пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців із метою досягнення ними високих показників при вивченні іноземної мови як на планових навчальних заняттях, так і в період самостійної підготовки.

Необхідною умовою розвитку оптимального рівня професійної комунікативної діяльності є сама особистість майбутнього фахівця: його особистісний і професійний ресурс, а також спеціальні знання та вміння, необхідні для подальшої діяльності. Мета психолого-педагогічної системи розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця полягає у задоволенні потреб суспільства у високопрофесійних фахівцях, які володіють високим рівнем іноземної комунікативної компетентності та особистісно-професійних якостей. Для досягнення цієї мети необхідними є постановка і вирішення наступних завдань:

- розвиток іноземних умінь майбутнього фахівця, технологічних здібностей, особистісного і професійного ресурсу на базі індивідуально-психологічних особливостей, потенційних можливостей та адаптаційних здібностей;

- розвиток потреби і мотивації до самостійного засвоєння і використання всіх компонентів іноземної комунікативної компетентності.

Розвиток професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця є найважливішим завданням при навчанні іноземної мови у ВНЗ, виходячи з моделі розвитку іноземної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Вона складається з трьох елементів. Метою організаційно-мотиваційного елемента є одержання нової інформації про можливі сфери застосування іноземної мови, діагностика потреб і інтересів, вироблення позитивної мотивації до вивчення іноземної

мови з метою підвищення пізнавальної активності в роботі з навчальним матеріалом.

Підготовка майбутніх фахівців до розвитку комунікативних якостей реалізується за дотримання таких умов:

1. Спрямованість досліджуваних навчальних матеріалів з наукової літератури іноземною мовою на комунікацію як на одну з головних пізнавальних цінностей.

2. Організація активності майбутніх фахівців при обговоренні проблем майбутньої професійної діяльності.

3. Спонування до моделювання активного спілкування на заняттях з іноземної мови.

4. Організація науково-дослідної роботи з проблем професійної діяльності іноземною мовою в рамках контекстного підходу.

Другий елемент – **інформаційно-процесуальний**. Він забезпечує оволодіння професійно значимою інформацією відповідно до програми для студентів-міжнародників іноземною мовою при аудиторній і позааудиторній роботі, удосконалення навичок міжкультурної комунікації при вирішенні проблем і моделюванні іншомовного, у тому числі і професійного, спілкування. Інформаційний елемент – вивчення професійно-значимої інформації відповідно до програми для студентів-фахівців з міжнародних відносин іноземною мовою при аудиторній і позааудиторній роботі, подальше підвищення рівня пізнавальної активності, удосконалення навичок професійної комунікації при вирішенні проблем і моделюванні професійного спілкування на основі особистісно-діяльнісного і психолого-педагогічного підходів.

Знання про досвід комунікативної діяльності актуалізує комунікативну поведінку фахівців:

1. Знання ролі і місця комунікативних якостей у структурі професійної компетентності фахівця.

2. Знання сутності та основних елементів професійної іноземної комунікативної діяльності.

3. Знання закономірностей розвитку іноземних професійних комунікативних якостей фахівця.

4. Знання алгоритмів поведінки в ситуаціях професійного спілкування.

Питання психології

5. Знання засобів, форм, прийомів передачі інформації в процесі професійного спілкування.

6. Знання різних видів комунікативної діяльності фахівця. Інформаційно-процесуальний елемент реалізується за допомогою вивчення іноземної мови на матеріалі наукової літератури.

7. Комунікативні знання реалізуються за допомогою оволодіння комунікативною технікою і технологією професійного спілкування.

Процесуальний елемент розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності складається з іншомовної компетенції (читання, письмо, говоріння, слухання), професійної компетенції (загальнонаукові знання, знання про професійну етику і спілкування і т.д.), професійно-значимих якостей майбутніх фахівців у процесі моделювання професійної діяльності з виходом на концепт вторинної мовної особистості.

Критеріально-результативний елемент забезпечує самооцінку майбутніми фахівцями розвитку іншомовних компетенцій і компонентів іншомовної комунікативної компетентності; мотивів розвитку мовної культури; факторів навчальної успішності; розвитку індивідуально-професійних якостей,

а також оцінку викладачами результатів розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців відповідно до визначених рівнів її розвитку. Критеріально-результативний елемент охоплює весь процес навчання у ВНЗ і містить у собі чітко окреслене інформаційне та оцінне поле. Основою його є контроль на всіх ключових етапах навчання (I, III, V, VII семестр – залік, II, IV, VI, VIII – іспит), які містять у собі самооцінку студентами розвитку своїх комунікативних умінь; мотивів вивчення іноземної мови; факторів навчальної успішності; розвитку професійно значимих якостей, а також оцінку викладача; результатів навчання іноземної мови, відповідно до рівнів пізнавальної активності і комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

У результаті діяльності викладача і майбутніх фахівців структурні елементи вступають у складну взаємодію, створюючи функціональні елементи системи розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця. Взаємозв'язок структурних елементів, які становлять основу психолого-педагогічної системи розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця, подано на рисунку 1.

Організаційно-мотиваційний елемент	Інформаційно-процесуальний елемент	Критеріально-результативний елемент
Система цінностей (спілкування, пізнання, мотиви, установки)	Професійна спрямованість особистості: мотиви, цінності, орієнтири, потреби	Поетапний контроль рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця: аналіз, корекція підведення підсумків
Оволодіння комунікативними навичками іншомовного спілкування	Лінгвістична компетентність	Поетапний контроль рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця: аналіз, корекція підведення підсумків
Психолого-педагогічні умови розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця	Професійна компетентність	Поетапний контроль рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця: аналіз, корекція підведення підсумків

Рисунок - Структурні елементи системи розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця

Відповідно до цілей навчання іноземної мови на першому рівні було створено модель комунікативних проблем, розроблено проблемні завдання і ділові ігри, підбрано текстовий матеріал. Результатом роботи з відбору матеріалу стали методичні розробки з розвитку професійної комунікативної діяльності студентів англійською мовою, курс "Іноземна мова спеціальності", а також елективний курс англійською мовою "Професійна комунікація". Курс навчання

іноземної мови починається із проведення тестування. Його діагностичні функції дозволяють визначити рівень володіння іноземною мовою на момент вступу до ВНЗ. На підставі отриманих результатів ставляться цілі, визначається зміст навчання, планується кінцевий результат. Порівнюючи результати співбесіди на початку курсу навчання зі шкільною оцінкою і виконуючи на початку навчання спеціальний тест з самооцінки комунікативних умінь,

майбутній фахівець оцінює реальний рівень комунікативних умінь з іноземної мови і свої можливості в майбутньому.

Розподіл груп на більш і менш сильні у мовному відношенні навчальні підгрупи (за результатами тестування) сприяє виникненню нових потреб і мотивів. Наприкінці кожного тематичного циклу проводиться поетапний контроль у вигляді усного заліку при вирішенні комунікативних проблем у формі діалогу, полілогу, тесту, на основі прочитаної наукової статті. Будучи об'єктивним засобом контролю, заліки управляють навчанням, показуючи, як і наскільки засвоєно матеріал циклу, семестру, курсу. Наприкінці кожного семестру студентами виконується тест із самооцінки рівня комунікативних умінь і навичок. Поетапний контроль дозволяє викладачеві і майбутньому фахівцеві бачити свої реальні досягнення і намітити перспективи для саморозвитку. Підсумковий контроль у вигляді іспиту пропонується наприкінці курсу навчання. Усні заліки за фахом, які відбуваються у кожному циклі, формують репродуктивні вміння і є основою розвитку професійної комунікативної діяльності.

Психолого-педагогічна система розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця передбачає п'ять структурних компонентів: мета; зміст (навчальної інформації); засоби психолого-педагогічної комунікації (методи, прийоми, засоби навчання, організаційні форми); викладач; майбутні фахівці. Метою навчання у базовому курсі є розвиток професійної комунікативної діяльності студента. До змісту навчання ми відносимо наукову літературу за фахом, ігрові ситуації, проблемні завдання і рольові ігри, у межах яких формується професійна комунікативна компетентність фахівця. Наступний компонент системи – засоби комунікації – реалізується за допомогою використання нових методів, прийомів і засобів навчання та контролю у вигляді підручників, аудіовізуальних посібників і комп'ютерних програм відповідно до конкретних цілей і змісту кожного практичного заняття. Організація навчання і контролю здійснюється за допомогою системи усних заліків з елементами моделювання проблемних ситуацій, що утворюють цілісну систему управління навчанням іноземної

мови на основі інтегративного і проблемного підходів.

В основу навчання майбутнього фахівця іноземної мови закладено проблемно-комунікативний, професійно-орієнтований, особистісно-діяльнісний, організаційно-мотиваційний, критеріально-результативний і управлінський принципи. Проблемно-комунікативний підхід до вивчення іноземної комунікативної діяльності дозволяє визначити критерії, умови і способи ефективності протікання комунікативної діяльності в умовах передачі інформації з каналу зворотного зв'язку, цінність інформації. Особистісно-діяльнісний підхід ми розглядаємо як єдність особистісного і діяльнісного компонентів на основі "Я"-концепції. В особистісному компоненті ми припускаємо, що в центрі навчання перебуває сам майбутній фахівець – його мотиви, цілі, майбутня професійна діяльність. У діяльнісному компоненті – творче моделювання своєї діяльності (слухання, читання, письмо, говоріння) іноземною мовою: моделювання спілкування при рішенні наукових комунікативно-пізнавальних проблем, з огляду на свою майбутню спеціалізацію при одержанні нової наукової інформації із зарубіжних джерел, що є одним з основних мотивів до вивчення іноземної мови у немовному середовищі.

Сутність психолого-педагогічної системи розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця полягає в тому, що в процесі навчальних занять студент, спираючись на набуті знання, самостійно вирішує іноземні проблемно-комунікативні завдання.

Організаційно-мотиваційний принцип – це цілеформування, установка на цінності вивчення іноземної мови, формування пізнавальної активності особистості, формування пізнавальних і професійних потреб і мотивів на пропедевтичному рівні. Критеріально-результативна діяльність пов'язана зі стимулюванням активності учасників освітнього процесу. Зворотний зв'язок в управлінні психолого-педагогічним процесом пов'язаний з її змістом (контрольовані характеристики), виходячи із цілей управління, з визначенням частоти зворотного зв'язку.

Питання психології

Взаємодія у психолого-педагогічному процесі розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця здійснюється на основі управлінського підходу. Викладача іноземної мови ми розглядаємо як суб'єкта рівнопартнерського співробітництва і фасилітатора діяльності майбутніх фахівців. Саме викладач створює умови для творчої діяльності студента, надаючи йому максимум самостійності.

Висновки. Таким чином, запропонована нами психолого-педагогічна система розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця на основі особистісно-діяльнісного підходу має:

- цілісність та охоплює весь курс навчання іноземної мови майбутнього фахівця і розвитку його професійної комунікативної діяльності;

- певні цілі і відповідний зміст, певні психолого-педагогічні методи, засоби і способи навчання і контролю;

- об'єктивний "інструмент" діагностування і виявлення комунікативних умінь і рівня пізнавальної активності в навчально-пізнавальній діяльності у вигляді контролюючих тестів і підсумкових заліків;

- ефективні засоби активізації іноземної професійної комунікативної діяльності: проблемно-комунікативні

завдання, ігрові навчальні ситуації, що сприяють активному запам'ятовуванню, формуванню орієнтовної основи дій, розвитку самооцінки і пізнавальної активності майбутнього фахівця, професійного спілкування (слухати, швидко думати та адекватно реагувати на питання колег, партнера). Під час моделювання професійного спілкування жоден з учасників не може відмовчуватися;

- проблемно-комунікативний підхід у навчанні іноземної мови орієнтується на свідоме оволодіння іноземною професійною комунікацією.

Перспективи подальших досліджень.

Дослідження відкриває перспективу для продовження вивчення іноземної комунікативної компетентності представників професійних співтовариств, взаємовпливу психолого-педагогічних механізмів і закономірностей розвитку іноземної комунікативної компетентності і психолого-педагогічних феноменів (професіоналізму, аутокомпетентності, психолого-педагогічної культури, індивідуально-професійного потенціалу, кар'єри та ін.), подальшого проектування і практичної розробки психолого-педагогічних програм, моделей і технологій розвитку та удосконалювання іноземної комунікативної компетентності.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К.А. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. - №5. – С. 12-25.

Oleksandrenko K.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS DEVELOP PROFESSIONAL COMMUNICATION ACTIVITIES OF FUTURE SPECIALISTS

The main factors of professional communicative activity development are: organizational-pedagogical, contents, technological, psychological-pedagogical. Psychological – pedagogical system consists of five structural components: aim, contents, means of psychological-pedagogical communication, teacher, future specialists.

Key words: communicative activity, competence, problem – communicative.

*Потоцька І. С., старший викладач кафедри психології
Вінницького соціально-економічного інституту
Відкритого міжнародного університету розвитку
людини «Україна» (м. Вінниця)*

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ТА КРЕАТИВНИЙ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена теоретичному та емпіричному дослідженню особливостей розвитку та взаємозв'язку інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості у майбутніх вчителів.

Ключові слова: інтелект, структурні компоненти, креативність, взаємозв'язок, педагогічна обдарованість.

Стаття посвячена теоретичному та емпіричному дослідженню особливостей розвитку та взаємозв'язку інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості у майбутніх учителів.

Ключевые слова: интеллект, структурные компоненты, креативность, взаимосвязь, педагогическая одаренность.

Постановка проблеми. Розвиток обдарованості майбутнього вчителя, який нестандартно мислить, має високий потенціал та постійно розвивається є вкрай важливою та актуальною проблемою. Адже саме такий вчитель стрімко увійде у професійний простір, вільно зорієнтується у ньому, проявить себе, зrealізує свої здібності, буде змінювати світ, продукувати оригінальні ідеї. Серед виокремлених дослідниками видів обдарованості особливе місце належить педагогічній, яка розглядається як системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення майбутнім вчителем високих результатів у педагогічній діяльності. Вона визначає здатність майбутнього вчителя до створення ідеальних еталонів, які допомагають формуванню високих естетичних, моральних та інтелектуальних оцінок; здатність до створення нового, оригінального; прагнення та можливість досягнення високих творчих результатів; розуміння почуттів та потреб

інших людей, здатність до співпереживання. Таке розуміння педагогічної обдарованості дозволяє апріорно стверджувати, що інтелектуальний та креативний компоненти займають ключові позиції серед інших у структурі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя.

Мета роботи полягає у емпіричному дослідженні особливостей розвитку та взаємозв'язків інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості у майбутніх вчителів.

Задля якісного проведення емпіричного аналізу інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості необхідно здійснити операціоналізацію цих понять та визначити інструментарій для їх дослідження. Щонайперше доцільно висвітлити основні концептуальні лінії у визначенні інтелекту (від лат. *intelligentia* – «здатність розуміти») сформульовані в межах експериментально-психологічного підходу до розуміння його природи [9] (табл. 1).

Таблиця 1

Трактування інтелекту в межах різних психологічних підходах

Підхід	Трактування інтелекту
Феноменологічний підхід М.Вертгеймер, Р.Глейзер	Форма змісту пізнавального відображення
Генетичний підхід Дж.Флелвел, Ж.Піаже, С.Д.Максименко	Досконала форма адаптації організму до середовища за участю процесів акомодатції та асиміляції
Соціокультурний підхід А.Р. Лурія, Л.С.Виготський	Результат впливу соціальних факторів
Процесуально-діяльнісний підхід С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлінський, В.О.Моляко, О.К.Тихомиров	Інтелект виявляється і формується в певній діяльності (трудовій, навчальній, ігровій)
Освітній підхід К.Фішер, В.М.Дружинін	Інтелект як продукт цілеспрямованого навчання
Інформаційний підхід Г.Айзенк, Р.Стернберг	Сукупність елементарних інформаційних процесів
Функціонально-рівневий підхід Б.Г.Ананьєв	Інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів
Регуляційний підхід Л.Герстон	Умова контролю мотивації
Онтологічний підхід, М.А.Холодная	Форма організації індивідуального ментального досвіду

Отже, суть інтелекту полягає в можливості здійснювати гнучке і одночасно стійке пристосування до фізичної та соціальної дійсності, а його основне призначення - у структуруванні (організації) взаємодії людини з середовищем. Істотна особливість інтелекту полягає у тому, що він є сумациєю досвіду, підсумком взаємодії природних, вроджених та пізнавальних здібностей людини і конкретного середовища, яке активізувало, тренувало і використовувало означені здібності.

На думку Д.В.Ушакова, прояви інтелекту різноманітні, але їм властиве те загальне, що дозволяє відрізнити їх від інших особливостей поведінки. Цим спільним є активізація в будь-якому інтелектуальному акті мислення, пам'яті, уваги, всіх тих психічних функцій, які забезпечують пізнання навколишнього світу. Таке розуміння інтелекту дозволяє говорити про те, він стосується не лише мислинневих функцій людської психіки, а й пізнавальних процесів загалом [8].

Узагальнюючи ці трактування, можна визнати, що інтелект – це описовий конструкт, введений психологами для позначення здатності людини ефективно і раціонально взаємодіяти із середовищем; це індивідуальні особливості, що стосуються пізнавальної сфери, насамперед, мислення, пам'яті, сприйняття, уваги.

Інтелектуальний компонент педагогічної обдарованості в контексті даного дослідження розуміється як індивідуально-своєрідні інтелектуальні особливості особистості майбутнього вчителя, які забезпечують не тільки унікальність але й універсальність можливостей процесу пізнання. Вкладаючи в нього такий сутнісний зміст ми виходили із того, що інтелектуальні здібності особистості існують не як ізольовані елементи, їх розвиток взаємопов'язаний, і які об'єднуються в певні рухливі структури. Априорі можна стверджувати, що майбутні вчителі відрізняються один від одного різною здатністю відображати об'єктивну дійсність, оперувати отриманою інформацією, бачити в ній і знаходити зв'язки і відносини між предметами і явищами, передбачати наслідки власних дій, запам'ятовувати події.

В якості психологічних факторів сформованості структур інтелекту Рудольф Амтхауер виокремив чотири стрижневих: вербальний, арифметичний, просторовий та мнемічний, а також ряд додаткових індикаторів: доповнення речень, виключення слова, аналогії, узагальнення, арифметичні задачі, числові ряди, просторова уява, просторове узагальнення.

Співставлення різних точок зору на проблему зв'язків між інтелектом і креативністю, дозволило Т.М.Тихомировій, виокремити основні дослідницькі підходи. Перший – креативність є самостійним фактором, який не залежить від

інтелекту; другий – креативність і інтелект взаємозв'язані на рівні цілісного пізнавального процесу; третій – високий рівень розвитку інтелекту передбачає також високий рівень творчих здібностей і навпаки; четвертий – креативності як такої немає, головну роль у породженні нових ідей та створенні нових «продуктів» відіграють мотивація, цінності, особистісні риси [6].

Креативність в структурі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя займає вагоме місце, адже когнітивна функціональна надлишковість забезпечує вихід педагога за межі наявної проблеми. Варто зауважити, що поняття креативність введено у науковий обіг Дж.Гілфордом, який вирізняв у структурі інтелекту конвергентне і дивергентне (творче) мислення. На його думку, конвергентне мислення актуалізується, якщо людині, яка розв'язує завдання, потрібно, врахувавши безліч умов, знайти єдино правильне рішення. Дивергентне мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, несподівані висновки. Операції дивергенції, перетворення та імплікації, на його переконання, є основою креативності [10].

В англійській літературі, терміном «creativity» позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють, тобто «креативність» трактується як поняття синонімічне «творчості». У психологічному словнику «креативність» розуміється з точки зору творчої продуктивності, як «...здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації» [5].

Креативність в контексті нашої роботи розуміється як здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем.

Дослідження зарубіжних психологів підтвердили висновок про те, що прояв креативності, з одного боку, не залежить від рівня розвитку інтелекту, а з іншого креативність обов'язково припускає інтелектуальний розвиток вище за середній рівень, оскільки лише такий рівень може забезпечити основу творчої продуктивності [11]. Для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціативність, але сама креативність не обов'язкова для простої інтелектуальної діяльності. Крім того, великі знання, ерудиція іноді заважають бачити явище в іншій перспективі, приводячи до стереотипу рішення. Сформовані численні навички і способи розв'язання завдань призводять до того, що суб'єкт вже не прагне до пошуку нових самостійних та оригінальних рішень.

Методи та організація дослідження. Для вимірювання рівня розвитку різних сторін інтелекту, використано тест Р. Амтхауера, який складається з дев'яти субтестів: «ДР» – доповнення речень (1.LS), «BC» – виключення слова (2.GE), «Ан» – аналогії (3.AN), «Уз» – узагальнення (4.KL), «Пм» – пам'ять, мнемічні здібності (9.ME), «А3» – арифметичні задачі (5.RA), «ЧР» – числові ряди (6.ZR), «ПУя» – просторова уява (7.FS), «Пуз» – просторове узагальнення (8.WU), кожний з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту для оцінки когнітивних здібностей.

Окремі субтести об'єднують у такі групи.

А. вербальні субтести, що вимагають здатності оперувати словами як символами (LS, GE, AN, KL, ME). У осіб з вищою результативністю в цих субтестах превалює вербальний інтелект, вони частіше орієнтуються на суспільні науки чи на вивчення іноземних мов, цікавляться такими видами практичної діяльності, в яких можуть використовувати вербальні символи і відповідне мислення.

В. Математичні субтести, що вимагають розвитку здатності оперувати математичними символами і числами (RA, ZR). Високі результати в цих субтестах вказують на «математичну обдарованість» випробуваного.

С. Субтести на просторове уявлення визначають рівень розвитку наочно-образного мислення, побудованого на оперуванні просторовими образами і відносинами (FS, WU). Висока результативність в цих субтестах вказує на технічну та природничу обдарованість, за умови наявності високого показника в математичних субтестах. Ізольована висока результативність у цих субтестах вказує на превалювання «конкретного» мислення, на технічну або іншу практичну спрямованість інтелекту.

Краща результативність в субтестах LS і AN – W-профіль вказує на обдарованість «швидше практичну», в той час як краща результативність в субтестах GE і KL – M-профіль говорить про обдарованість «швидше теоретичну». Найвищі результати отримані за першими 4 тестами (LS, GE, AN, KL), на думку Р.Амтхауера, свідчать про те, що у випробуваного розвинені «теоретичні

здібності», в тому випадку, коли результати краще за останніми п'яти субтестами – більш розвинені «практичні здібності».

Якщо спиратись на обчислення у ключі методики, то високим рівнем треба вважати сумарний показник вищий за 144 бали, низьким – нижчий за 38. Виходячи із середнього арифметичного по вибірці $60,95 \pm 34,01$ – високим ми вважали значення вищі за 94 бали.

Враховуючи те, що найбільш пов'язаними з рівнем та структурою інтелекту, а саме з просторовим мисленням, здатністю до узагальнень, класифікації та вербальним інтелектом виявилися особливості креативності, які вимірює тест С. Медніка «Діагностика вербальної креативності», в роботі застосовано саме його. Використання цього тесту дозволило виявити загальну вербальну креативність майбутніх вчителів, застосовуючи 2 індекси:

а) індекс вербальної оригінальності як сума індексів оригінальності окремих відповідей, віднесена до загальної кількості відповідей;

б) індекс вербальної унікальності як відношення кількості унікальних (ті, що не зустрічаються у вибірці) відповідей до загальної їх кількості.

Вибірку становили обдаровані студенти 1-5 курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Всього дослідженням охоплено 132 майбутні вчителі. Критерієм обдарованості слугували високі досягнення у творчості, об'єктивним підтвердженням яких були перемоги на всеукраїнських та обласних змаганнях і конкурсах.

Основний матеріал та результати дослідження. Обробка даних тестування здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного), а також якісного аналізу даних.

Приставаючи до аналізу отриманих даних, необхідно згадати про те, що стандартне відхилення є індикатором мінливості об'єкта, що показує, на скільки в середньому відхиляються індивідуальні значення ознаки X_i від їх середньої величини \bar{X} . Середні значення та стандартні відхилення за основними субтестами наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Середні значення та стандартні відхилення за всіма субтестами

	Субтести								
	1.LS	2.GE	3.AN	4.KL	9.ME	5.RA	6.ZR	7.FS	8.WU
Середнс, \bar{x}	11,02	9,26	5,84	8,42	5,52	4,8	4,26	2,88	8,95
Станд.відхил., σ	4,9	4,6	4,3	6,4	4,9	5,3	4,0	3,5	8,8

Із результатів, поданих у табл. 2, видно, що розсіювання значень випадкової величини відносно її математичного сподівання є досить великим (варіювання ознак об'єкта в

вибірці є високою), а отже подальший аналіз середньо групових показників субтестів позбавлений сенсу.

Питання психології

Саме через це, наступним кроком емпіричного аналізу було з'ясування рівнів

розвитку структур інтелекту у майбутніх вчителів. Результати унаочнено у табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку інтелекту та його структур у майбутніх вчителів

Структури інтелекту	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
1.LS - доповнення речень	15,9	37,2	46,9
2.GE - виключення слова	20,5	49,2	30,3
3.AN – аналогії	62,8	31,7	5,5
4.KL - узагальнення	50,1	46,8	3,1
9.ME – пам'ять, мнемічні здібності	56,1	34,7	9,2
5.RA - арифметичні задачі	69,6	18,2	12,2
6.ZR - числові ряди	67,4	31,0	1,6
7.FS - просторова уява	79,5	19,7	0,8
8.WU - просторове узагальнення	48,2	6,2	45,6
Загальний показник інтелекту (IQ)	26,6	53,3	20,1

Із результатів, поданих у табл. 3 видно, що за першим субтестом (**1.LS**) зафіксовано у 37,2% - середній та у 46,9% високий рівні сформованості фундаментальних відомостей та знань із різних галузей. З цього випливає, що майбутній вчитель володіє відповідним запасом знань, які є край важливими при вирішенні тих чи інших завдань, втім це не просто репродуктивний акт пам'яті, адже досліджуваному необхідно було актуалізувати саме ті знання, які потрібні для вирішення конкретного завдання. Цей процес передбачає синтетичний акт співвіднесення умови задачі, і тієї інформації, яка могла б бути використана для її вирішення. При цьому провідну роль відіграє аналіз завдання, що вимагає рішення. Саме виходячи з умов задачі, визначається процес актуалізації необхідних знань.

Результати, отримані за другим субтестом (**2.GE**) свідчать, про сформованість у переважній більшості (49,2% - середній; 30,3% високий) майбутніх вчителів аналітико-синтетичної діяльності. Іншими словами, для випробуваних властива орієнтація на абстрактні, категоріальні зв'язки. Дані, отримані за цим субтестом засвідчують здатність випробовуваних виділяти загальні ознаки і властивості предметів або понять, їх вміння порівнювати, переходити від наочно-дієвих форм порівняння до абстрактної.

Ці дані свідчать про високий рівень здібностей до узагальнення і абстрагування, здатність до утворення понять, оперування словами як сигналами, тобто розвинену словесно-символічну функцію мислення.

За субтестом «Ан» – аналогії (**3.AN**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку здатності до комбінування було виявлено у 62,8 % досліджуваних; середній рівень мали 31,7% випробуваних; високий рівень спостерігався лише у 5,5% досліджуваних.

За субтестом «Уз» – узагальнення (**4.KL**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку здатності до абстракції, утворення понять, вміння грамотно висловлювати і оформлювати зміст власних думок, було виявлено у 50,1 % досліджуваних; середній рівень мали 46,8% випробуваних; високий

рівень спостерігався лише у 3,1% досліджуваних.

За субтестом «А3» – арифметичні задачі (**5.RA**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку практичного математичного мислення було виявлено у 69,6 % досліджуваних; середній рівень мали 18,2% досліджуваних; високий рівень спостерігався у 12,2 % досліджуваних.

За субтестом «ЧР» – числові ряди (**6.ZR**) серед майбутніх вчителів низькі показники рівня розвитку індуктивного мислення отримали 67,4 % досліджуваних; середній рівень було виявлено у 31,0 % досліджуваних; високий було виявлено у 1,6 % досліджуваних.

За субтестом – просторова уява (**7.FS**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку уміння вирішувати геометричні завдання було виявлено у 79,5 % досліджуваних; середній рівень було виявлено у 19,7 % досліджуваних; високий рівень спостерігався у 0,8 % досліджуваних.

За субтестом – просторове узагальнення (**8.WU**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку аналітико-синтетичного мислення, конструктивність теоретичних і практичних здібностей та уміння оперувати просторовими образами можна констатувати у 48,2 % досліджуваних; середній рівень спостерігався у 6,2 % досліджуваних; високий мали 45,6 % досліджуваних.

За загальним показником інтелекту серед майбутніх вчителів низькі показники рівня розвитку IQ отримали 26,6 % досліджуваних; середній рівень було виявлено у 53,3 % досліджуваних; високий було виявлено у 20,1% досліджуваних.

Узагальнення отриманих результатів, дозволяє дійти висновку, що у майбутніх вчителів частіше зустрічається низький та середній рівні розвитку здібностей до практичного математичного мислення, просторової уяви та просторового узагальнення.

Результати обрахунків відсотка виконаних завдань за кожним субтестом дозволили побудувати профіль інтелекту для досліджуваних майбутніх вчителів (рис. 1).

Відсоток виконаних завдань

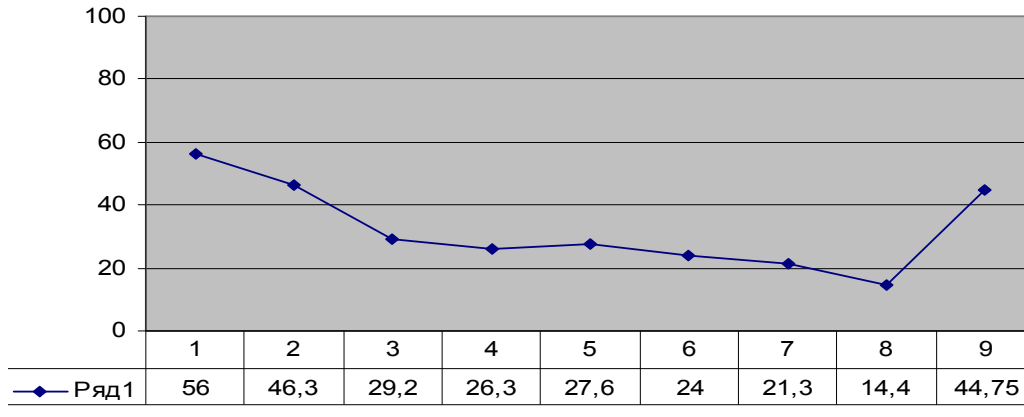


Рис. 1. Особливості структур інтелекту у майбутніх вчителів (n=132)

Примітка: 1. «ДР» – доповнення речень (1.LS); 2. «ВС» – виключення слова (2.GE); 3. «Ан» – аналогії (3.AN); 4. «Уз» – узагальнення (4.KL); 5. «Пм» – пам'ять, мнемічні здібності (9.ME); 6. «Аз» – арифметичні задачі (5.RA); 7. «ЧР» – числові ряди (6.ZR); 8. «ПТЯ» – просторова уява (7.FS); 9. «ПГз» – просторове узагальнення (8.WU).

Як видно на рис. 1, у зоні високих значень (більше 50%) перебуває тільки перший субтест (доповнення речень), у зону середніх значень (40-50%) потрапляють показники другого та дев'ятого субтестів (виключення слова, аналітико-синтетичне мислення). Ймовірно означені розумові здібності можуть бути використані як ресурси, на які можна спиратися в процесі навчання. Загальною тенденцією є виразність здібностей, що є основою для розвитку зрілих форм мислення абстрактного,

вербально-логічного мислення у досліджуваних. Інші розумові здібності, що перебувають на низькому рівні розвитку (математичні здібності, просторове аналітико-синтетичне мислення, конструкторські здібності), мають стати мішенями цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Проаналізуємо фактори другого порядку тесту, а саме: вербальний, математичний та просторовий інтелект. Результати подані у табл.4.

Таблиця 4

Середня кількість завдань, що виконані досліджуваними майбутніми вчителями за групами субтестів

Досліджувані	Вербальний субтест	Математичний субтест	Конструктивний
Середнє значення	33,86	10,23	7,14
Стандартне відхилення	17,88	9,54	6,91

Із результатів, поданих у табл. 4 видно, що найбільшу кількість завдань виконано у вербальному субтесті $\bar{X}=33,86$ (min=0; max=72), а найменшу кількість зафіксовано за конструктивним субтестом $\bar{X}=7,14$ (min=0;

max=34). Відсотковий розподіл рівнів сформованості вербального, математичного та конструктивного інтелекту у майбутніх вчителів подано в табл. 5.

Таблиця 5

Сформованість вербального, математичного та конструктивного інтелекту у майбутніх вчителів

Комплекси субтестів	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Вербальний	25,3	69,2	5,5
Математичний	56,5	34,2	9,3
Конструктивний	71,4	27,8	0,8

Як показує аналіз табл. 5 у структурі інтелекту у майбутніх вчителів за тестом Амтхауера найбільш вираженим є вербальний інтелект, а отже у них найбільш виражені здібності до побудови класифікацій, уміння виділяти істотні ознаки і самостійно виносити судження.

Особливий інтерес в контексті нашого дослідження становить питання про розвиток вербальної креативності та її взаємозв'язок із інтелектом.

Відсотковий розподіл рівнів прояву вербальної оригінальності у майбутніх вчителів проілюстровано в табл. 6.

Таблиця 6

Рівні прояву вербальної оригінальності у майбутніх вчителів

Показник тесту	Рівні прояву		
	Низький	Середній	Високий
Індекс вербальної оригінальності	57,1	39,7	3,2

Питання психології

Результати обстеження за тестом С.Медніка показали, що є високий, середній та низький рівні за значенням індексу оригінальності, що вказує на особливості розвитку креативності у майбутніх вчителів. Зокрема, 3,2 % досліджуваних виявили високий рівень креативності, середня оцінка індексу оригінальності (0,93); середній рівень креативності виявили 39,7 % досліджуваних (0,85); низький рівень – 57,1 % (0,57).

Високий рівень креативності, визначений за тестом С.Медніка свідчить про оригінальність вербалізації створеного образу, швидкості вибору лексичних одиниць, граматичних конструкцій. Креативні особистості відрізняються також швидкістю.

оригінальністю мислення, фантазій, почуттів, емоцій тощо.

Середній рівень вербальної креативності засвідчує наявність у майбутніх вчителів схильності використовувати символічні, асоціативні засоби для виразу своїх думок, вміння в «простому бачити складне, а в складному – просте».

Низький рівень індексу вербальної оригінальності, що складає переважаючу більшість вибірки (57,1%), є свідченням низького рівня продуктивності та показником низької мотивації досягнення.

Розподіл індексу вербальної унікальності у майбутніх вчителів унаочнено на рис. 2.

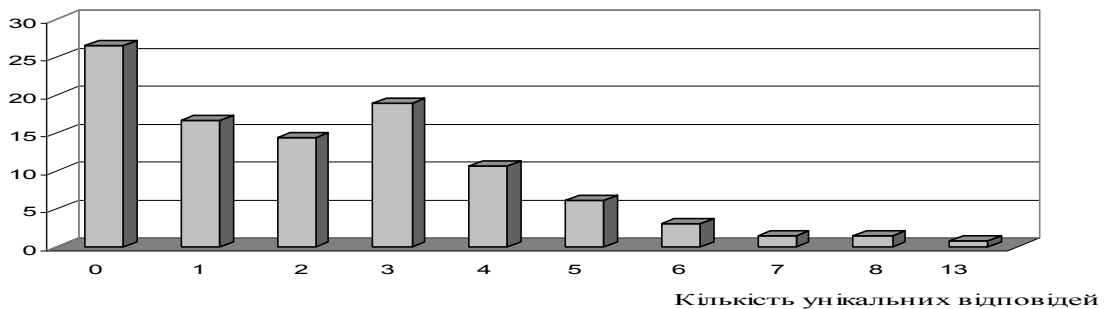


Рис. 2. Розподіл індексу вербальної унікальності у майбутніх вчителів

Із, результатів, поданих на рис. 2 видно, що максимальне значення індексу вербальної унікальності «13» характерне лише для одного досліджуваного (0,8 %). У третини майбутніх вчителів (26,5%) – зафіксовано мінімальний індекс унікальності «0», що є свідченням низького рівня здатності створювати щось нове та оригінальне, неспроможності ризикнути та піти новим шляхом у вирішенні проблем та задач. Індекс унікальності «1» зафіксовано – у 16,7% випробуваних; індекс унікальності «2» – у 14,4%, індекс унікальності

«3» спостерігається – у 18,9% досліджуваних.

Наступним етапом дослідження був пошук відповіді на запитання: чи існує зв'язок між структурними компонентами інтелекту та креативністю майбутніх вчителів.

Аналіз кореляційних зв'язків дозволяє визначити певні закономірності впливу структурних компонентів інтелекту на показники креативності у майбутніх вчителів. Результати кореляційного аналізу подано у табл. 7.

Таблиця 7

Зв'язок структурних компонентів інтелекту із показниками креативності у майбутніх вчителів

Структурні компоненти інтелекту	Показники креативності	Значення кореляції (r) * - P<0,05
Субтест «Доповнення речень»	-	-
Субтест «Виключення слова»	-	-
Субтест «Аналогії»	-	-
Субтест «Узагальнення»	-	-
Субтест «Пам'ять»	-	-
Субтест «Арифметичні задачі»	Індекс вербальної оригінальності (ІВО)	0,181*
Субтест «Числові ряди»	-	-
Субтест «Просторова уява»	Індекс вербальної унікальності (ІВУ)	0,194*
Субтест «Просторове узагальнення»	-	-
Комплекс вербальних субтестів	-	-
Комплекс математичних субтестів	Індекс вербальної оригінальності (ІВО)	0,177*
Комплекс конструктивних субтестів	Індекс вербальної унікальності (ІВУ)	0,183*
Комплекс теоретичного плану здібностей	Індекс вербальної оригінальності (ІВО)	0,191*
Комплекс практичного плану здібностей	-	-

З табл. 7 видно, що загальна кількість значущих кореляцій становить 5, усі вони мають додатний характер. Це свідчить про наявність лінійного зв'язку між двома групами

параметрів, що вивчаються. Кореляційний аналіз даних показав, що високий рівень вербальної креативності позитивно впливає на прояв таких структурних компонентів

інтелекту, як: здатність до логічних умовиводів та здатність швидко вирішувати формалізовані проблеми («арифметичні задачі»), на глибину просторових уявлень, аналітико-синтетичних здібностей («просторова уява»), математичну («комплекс математичних субтестів») та природничу обдарованість («комплекс конструктивних субтестів»).

Виявлені кореляційні зв'язки між структурними компонентами інтелекту й вербальною креативністю можуть бути пояснені з урахуванням, так званої «моделі інтелектуального порогу» Е. Торренса. Сутність цієї концепції полягає в наступному: для виявлення креативності особистості потрібен певний рівень розвитку інтелекту, або «інтелектуальний поріг». Було встановлено, що до рівня IQ < 120 креативність та інтелект утворюють єдиний фактор, вище за «поріг» - фактори креативності та інтелекту виявляють себе як незалежні [8].

Отримані результати свідчать, що лінійні зв'язки між параметрами інтелекту та креативності є типовими лише для майбутніх вчителів із середнім рівнем розвитку інтелекту.

З'ясовано, що із у процесі фахової підготовки у майбутніх вчителів відбувається поступове зростання показників теоретичного мислення (віком ($r=0,253$; $p<0,05$) та курсом ($r=0,297$; $p<0,05$), а також аналітико-

синтетичного мислення (віком ($r=0,181$; $p<0,05$) та курсом ($r=0,198$; $p<0,05$).

Висновки. Педагогічна обдарованість визначає здатність майбутнього вчителя до створення ідеальних еталонів, які допомагають формуванню високих естетичних, моральних та інтелектуальних оцінок; здатність до створення нового, оригінального; прагнення та можливість досягнення високих творчих результатів; розуміння почуттів та потреб інших людей, здатність до співпереживання. Інтелектуальний та креативний компоненти займають ключові позиції серед інших у структурі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя. Загальною тенденцією є виразність здібностей, що є основою для розвитку зрілих форм мислення абстрактного та вербально-логічного у досліджуваних. Інші розумові здібності, що перебувають на низькому рівні розвитку (математичні здібності, просторове аналітико-синтетичне мислення, конструкторські здібності), мають стати мішенями цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. Отримані результати підтверджують попередньо висловлені нами думки в межах теоретичного аналізу проблеми. Лінійні зв'язки між параметрами інтелекту та креативності є типовими лише для майбутніх вчителів із середнім рівнем розвитку інтелекту.

Література:

1. Дьяченко О. М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей / О. М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 8. – С. 46-51.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 33.
4. Моляко В. О. Чи можна навчати творчості? / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1999. – № 3. – С. 2-4.
5. Психологический словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psi.webzone.ru>.
6. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Т.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.
7. Трикс Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Совершенство, 2000. – 239 с.
8. Ушаков Д.В. Одаренность, творчество, интуиция / Д.В.Ушаков // Основные современные концепции творчества и одаренности [под ред. Д.Б.Богоявленской]. – М., 1997. – С. 78-89.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А.Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
10. Guilford J. P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking [text] / by J. P. Guilford // San Diego. – 1979. – P. 95 – 110.
11. Torrance E.P. The nature of creativity as main test in its testing / E.P. Torrance // In: The nature of creativity. – N.Y.: Cambridge University Press. – 1988. – P. 43-75.

Potocki, Senior Lecturer

INTELLIGENT AND CREATIVE COMPONENTS OF PEDAGOGICAL TALENT OF FUTURE TEACHERS

The article is dedicated to theoretical and empiric research of features of the development and intercommunication of intellectual and creative components of pedagogical ability for future teachers. Keywords: intellect, structural komponenty, creativity, intercommunication, pedagogical ability.

Прасол М. І., викладач кафедри психології та педагогіки факультета психології, менеджменту, соціальних та інформаційних технологій ХНУ ВС (м. Харків)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ В СІМ'ЯХ ПРАЦІВНИКІВ ОВС (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

Стаття висвітлює проблему батьківства та батьківського ставлення до дитини, особливості виховання в сім'ях працівників органів внутрішніх справ. В даній статті аналізується література, в якій розглядається проблема батьківства, материнства, батьківського ставлення, як цілеспрямоване формування особистості, з метою підготовки її до участі в суспільному та культурному житті у відповідності з соціокультурними та нормативними моделями та особливості психологічного супроводу батьківства.

Ключові слова: родина, батьківство, материнство, батьківське ставлення, родинне виховання, психологічний супровід батьківства, батьківська позиція.

Статья освещает проблему родительства и родительского отношения к ребенку; особенности воспитания в семьях работников органов внутренних дел. В данной статье анализируется литература, в которой рассматривается проблема отцовства, материнства, родительского отношения, как целенаправленное формирование личности, с целью подготовки ее к участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными и нормативными моделями и особенности психологического сопровождения родительства.

Ключевые слова: семья, отцовство, материнство, родительское отношение, семейное воспитание, психологическое сопровождение родительства, родительская позиция.

Родина, з позиції соціологів, являє собою малу соціальну групу, засновану на шлюбному союзі і кровному спорідненні, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною допомогою, моральною відповідальністю. Цей найдавніший інститут людського суспільства пройшов складний шлях розвитку: від родинно-плеємних форм гуртожитку, до сучасний форм сімейних відносин. Шлюб, як стійкий союз між чоловіком і жінкою, виник у родовому суспільстві. Основа шлюбних відносин породжує права й обов'язки [Овчарова Р.В., 2003, с.8].

Закордонні соціологи розглядають родину, як соціальний інститут лише в тому випадку, якщо вона характеризується трьома основними видами сімейних відносин: шлюбом, батьківством і спорідненням, при відсутності одного з показників використовується поняття "сімейна група".

Шлюб - явище історичне, він пройшов визначені стадії свого розвитку - від полігамії до одношлюбності. Урбанізація змінила уклад і ритм життя, що спричинило за собою зміну у сімейних відносинах.

Батьківське ставлення у сучасній вітчизняній науці розуміється як система різноманітних почуттів та учинків дорослих людей по відношенню до дітей. З психологічної точки зору батьківське ставлення – це педагогічна соціальна настанова по відношенню до дітей, яка включає в себе раціональний, емоційний та поведінковий компоненти.

Встановлено зв'язок між стилем батьківського ставлення та розвитком визначених типів акцентуацій та психопатій. Наприклад, потураюча гіперпротекція сприяє розвитку істероїдних і гіпертимних рис характеру, домінуюча гіперпротекція посилює астеничні риси характеру дитини, емоційне

відкидання сприяє акцентуації за епілеттоїдним типом, підвищена моральна відповідальність стимулює розвиток психостеничного характеру, безнаглядність посилює гіпертимність та нестійку поведінку підлітка [Ейдельман, Юстіцькіс, 1999; Лічко, 1985]

Проблема батьківства постає особливо гостро у зв'язку неоднозначністю розуміння цього феномену у сучасній психолого-педагогічній літературі. Питання про природу батьківських почуттів і ставлення з точки зору буденної свідомості виглядає простим, самоочевидним: батьки, в усякому разі мами, - головні і природні вихователі дитини; їх поведінка детермінується потребою в продовженні роду, а відсутність або нерозвиненість батьківських почуттів — не що інше, як порушення або спотворення цієї універсальної біологічної та соціально – епічної норми. Порівняльно-історичні дані впевнено показують, що сучасні життєві уявлення з даного питання не є універсальними, отже, батьківство, як ми його сьогодні розуміємо, — продукт довготривалого і вельми суперечливого історичного розвитку.

Батьківство як психологічний феномен є інтегральним психологічним утворенням особи, яке в розвиненій формі включає ціннісні орієнтації батьків (родинні цінності), батьківські установки і чекання, батьківські позиції, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківську відповідальність і стиль родинного виховання. Кожен компонент містить емоційні, когнітивні і поведінкові складові. Батьківство виявляється як на суб'єктивно-особистісному рівні, так і на надіндивідуальному рівні. Як надіндивідуальне ціле, батьківство невід'ємно включає, як чоловіка так і жінку та передбачає усвідомлення духовної єдності з шлюбним

Питання психології

партнером по відношенню до своїх або всиновлених дітей.

У вітчизняній науці це питання найінтенсивніше обговорюється в роботах А.І. Антонова, А.Я. Варга, С.Н. Дружніна, Р.Ж. Мухамедрахимова, Л.Ф. Обуховаї, А.С. Співаковської, С.С. Століна, О.А. Шагаєвої, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская і ін.

Психологічний супровід батьківства - це комплекс взаємозв'язаних і взаємообумовлених заходів, представлених різними психологічними методами і прийомами, які здійснюються в цілях забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку батьківських відчуттів і батьківської відповідальності, формування гнучких батьківських позицій і батьківського ставлення, становлення батьків повноцінними суб'єктами родинного виховання.

Ця технологія відрізняється від інших наступними особливостями:

- позицією психолога і інших суб'єктів супроводу;
- способами взаємодії і розділенням відповідальності;
- пріоритетами видів (напрямів) діяльності психолога в роботі з батьками;
- стратегічними цілями: розвитком особи батька як суб'єкта родинного виховання;
- критеріями ефективності роботи психолога в термінах суб'єктності особи, пов'язаної з прийняттям батьківської відповідальності.

На даний час існує достатня кількість робіт присвячених вивченню батьківства та

батьківського ставлення, функцій родини та виховання в психології та соціології, але бракує досліджень направлених на вивчення особливостей виховання у сім'ях представників окремих професій та галузей праці, зокрема працівників міліції. Професійна діяльність жінок та чоловіків працівників органів внутрішніх справ безумовно впливає на виховання дітей у родині.

Актуальність нашого дослідження полягає у вивченні впливу виконання професійних обов'язків працівниками ОВС, професійної деформації, яка безумовно існує у представників даної професії на особливості і порушення виховання дітей.

Метою даного дослідження є вивчення типів порушень батьківського ставлення у родинях працівників ОВС.

В дослідженні приймали участь чоловіки – працівники органів внутрішніх справ (50 чоловік), чоловіки – працівники інших державних установ (50 чоловік), жінки – працівники ОВС (50 жінок), жінки – працівники інших державних установ (50 жінок).

Методами дослідження порушення батьківського ставлення в сім'ях працівників ОВС нами обрано: опитувальник для батьків «Свідоме батьківство», який був розроблений М.О.Єрміхіной, під керуванням Р.В.Овчарової у 2003 році; методику діагностики «Батьківських ставлень» А.Я.Варга, В.В.Століна.

За опитувальником для батьків «Свідоме батьківство», який був розроблений М.О.Єрміхіной, під керуванням Р.В.Овчарової нами отримано висновки, які відображено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Показники свідомості батьківства	Чоловіки – працівники ОВС	Чоловіки – працівники інші	Жінки – працівники ОВС	Жінки – працівники інші
Батьківська позиція	17,84 ± 1,97	23,24 ± 2,52**	18,60 ± 1,36	25,44 ± 2,07**
Батьківські почуття	18,40 ± 1,71	22,96 ± 2,59**	17,88 ± 3,03	24,44 ± 2,73**
Батьківська відповідальність	20,80 ± 2,42	26,16 ± 1,66**	20,76 ± 2,52	27,20 ± 1,21**
Батьківські установки	18,72 ± 1,60	19,64 ± 1,97*	19,40 ± 1,77	20,66 ± 4,14
Родинні цінності	16,48 ± 2,16	19,24 ± 2,25**	16,76 ± 1,64	24,84 ± 2,10**
Стилі виховання	15,92 ± 1,56	18,76 ± 2,35**	18,56 ± 2,70	24,18 ± 1,49**
Батьківське ставлення	17,92 ± 1,85	25,88 ± 1,59**	14,56 ± 2,21	27,34 ± 2,52**

Примітка: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,001$.

З таблиці видно, що середні показники за шкалами «Батьківська позиція» та «Батьківські почуття» сформовані в групах досліджуваних різною мірою: у чоловіків та жінок, які працюють в ОВС на середньому рівні, а в групах працівників інших державних установ, як чоловіків так і жінок - на високому рівні. Середні показники «Батьківської відповідальності» в усіх групах досліджуваних сформовано на високому рівні, проте в групі працівників інших державних установ більшою мірою ніж у працівників ОВС. Середні показники по позиціям: «Батьківські установки», «Родинні цінності», «Стилі виховання» в обох групах досліджуваних сформовано на середньому рівні, проте в групі працівників державних установ

також сформовано більшою мірою ніж у працівників ОВС. Середні показники «Батьківського ставлення» сформовані в групах досліджуваних різною мірою: в групах працівників інших державних установ, як у чоловіків так і у жінок - на високому рівні, а в групах працівників ОВС - на середньому. Констатовано, що у матерів та батьків, які працюють в ОВС сформованість батьківського ставлення виражена меншою мірою, ніж у батьків - працівників інших державних установ. Це означає, що батьківська позиція в цілому більш сформована у працівників інших державних установ, вони на відміну від чоловіків та жінок працівників ОВС мають більш ґрунтовне батьківське ставлення, більше уваги

Питання психології

приділяють вихованню дітей, мають свою думку з приводу виховання та сформовані стилі. Також з наведеної таблиці ми бачимо, що чоловіки та жінки працівники ОВС в меншій мірі проявляють батьківські почуття до своїх дітей. На нашу думку, це пов'язано перш за все з браком часу у працівників міліції на виховання дітей, з особливостями професійної деформації, яка впливає на зменшення їх чутливості в цілому та на менш чуйне ставлення до членів своєї родини зокрема.

Показник визначеності батьківських установок у чоловіків працівників ОВС також сформовано в меншій мірі ніж у працівників інших державних установ, але різниця за середніми показниками батьківських установок не така значна, як по решті показників. Це говорить про те що, усі чоловіки, не залежно від

роду їх професійної діяльності мають не дуже читки батьківські установки – установки на виховання дітей. Установка на виховання дітей найбільш сформована у жінок, які працюють в інших державних установах.

Найбільш високий середній показник в усіх групах досліджуваних чоловіків працівників міліції за шкалою «Батьківська відповідальність», це свідчить про те що, ці чоловіки мають розвинену особисту відповідальність за життя та розвиток своїх дітей, приділяють увагу забезпеченню функціонування родини, приймають участь у житті родини та прагнуть до покращення стосунків з дітьми та батьківського ставлення.

За методикою діагностики «Батьківських ставлень» А.Я.Варга, В.В.Століна отримані дані відображено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Типи батьківського ставлення	Чоловіки – працівники ОВС	Чоловіки – працівники інші	Жінки – працівники ОВС	Жінки – працівники інші
Прийняття-нехтування	20,72 ± 16,99	23,77 ± 18,88	71,97 ± 26,89	18,65 ± 20,44**
Кооперація	41,74 ± 20,62	32,67 ± 24,75	31,75 ± 14,54	51,31 ± 25,49**
Симбіоз	38,34 ± 20,08	24,42 ± 20,71**	74,52 ± 22,70	56,60 ± 22,62**
Авторитарна гіперсоціалізація	84,63 ± 12,91	44,98 ± 13,23**	69,98 ± 25,54	25,45 ± 21,60**
Інфантилізм	21,37 ± 12,98	33,78 ± 15,21**	69,18 ± 16,26	28,20 ± 15,55**

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,001$.

З таблиці видно, що середні показники за шкалою «прийняття-нехтування» в групах досліджуваних чоловіків виражені на низькому рівні і статистично значимої різниці не мають. Це означає, що і чоловіки-працівники ОВС і чоловіки-працівники інших державних установ приймають своїх дітей такими, які вони є. Батьки симпатизують своїй дитині, прагнуть проводити час з дитиною, схвалюють її інтереси та плани. На відміну від чоловіків в групах досліджуваних жінок констатовано різні рівні сформованості нехтування інтересами та потребами дитини. Найвищий середній показник за даною шкалою у групі досліджуваних жінок – працівників ОВС.

Середні показники за шкалою «кооперація» в групах досліджуваних чоловіків та жінок працівників ОВС та в групі чоловіків, що працюють в інших державних установах виражені на середньому рівні і статистично значимої різниці не мають. Найвищий показник за шкалою «Кооперація» констатовано в групі жінок, які працюють в інших державних, це означає, що ці жінки найбільш зацікавлені у справах та планах дитини, намагаються їй у всьому допомагати, мають почуття гордості за свою дитину, високо оцінюють її здібності.

Середні показники за шкалою «Симбіоз» в групах досліджуваних чоловіків, як працівників ОВС так і працівників інших державних установ виражені на середньому рівні. У жінок цей показник вищий і зустрічається частіше. Так найвищий показник у групі жінок, які працюють в ОВС. Це свідчить про те, що жінки - працівники ОВС прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною. Батьки, які працюють в

ОВС більше прагнуть огородити дитину від труднощів та неприємностей життя, постійно хвилюються за дитину, вона здається їм маленькою та незахищеною, не дають дитині самостійності, а зі зростанням автономності дитини, тривога за неї зростає. Це свідчить про вплив виконання батьками-працівниками ОВС своїх професійних обов'язків (охорони та захисту населення) на спілкування з дітьми. Батьки-працівники ОВС прагнуть захищати членів своєї родини більш ретельно ніж батьки, які працюють в інших установах, тому що кожен день, при виконанні своїх професійних обов'язків стикаються зі злочинністю, правопорушеннями та людським горем. Тому, чим більше дитина автономізується, зростає та виходить з під опіки і контролю батьків, тим більше зростає у них тривога за неї.

Середні показники за шкалою «авторитарна гіперсоціалізація» виражені в групах досліджуваних різною мірою: у чоловіків та жінок працівників ОВС на високому рівні, а у чоловіків та жінок, які працюють в інших державних установ на середньому. Констатовано, що у чоловіків-працівників ОВС даний тип батьківського ставлення сформований значно більшою мірою, ніж в усіх інших групах досліджуваних. Слід зазначити, що стиль батьківського ставлення «авторитарна гіперсоціалізація» сформований на високому рівні у 92% чоловіків-працівників ОВС. Це означає, що у батьківському ставленні чоловіків-працівників ОВС переважає авторитаризм. Батьки - працівники ОВС потребують від дитини безумовної слухняності та дисципліни.

Вони намагаються нав'язати дитині в усьому свою волю, не в змозі стати на її точку зору. За прояв свавілля дитину суворо карають. Ці батьки неспинно слідкують за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

Середні показники за шкалою «інфантилізм» виражені в групах досліджуваних різною мірою: у чоловіків-працівників ОВС на низькому рівні, а у чоловіків-працівників інших державних установ на середньому. Констатовано, що даний стиль батьківського ставлення найбільшою мірою сформований у групі досліджуваних жінок - працівників ОВС. Це говорить про те, що вони бачать своїх дітей молодшими у порівнянні з реальним віком, нехтують потребами дитини, які відповідають її реальному віку. Жінки, які працюють в ОВС за браком часу дуже мало приділяють уваги дитині, майже не приймають участі у її вихованні, а тому не розуміють її реальних можливостей та рівня розвитку, не висуваючи вимог, які б відповідали її віку і не даючи їй відповідних завдань, вважають дитину «маленькою невдахою».

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що професійна діяльність чоловіків та жінок працівників ОВС безумовно впливає на формування та особливості батьківського ставлення. Чоловіки-працівники ОВС прагнуть суворо та авторитарно виховувати дітей, обирають

систему покарань, нехтуючи заохоченнями, слідкують за всіма досягненнями дитини, не рідко пред'являючи до неї непомірні вимоги, проте прагнуть приділяти їй час та увагу, допомагати у вирішенні складних питань, мають віру у здібності та можливості дитини. Жінки, які працюють в ОВС навпаки дуже багато дозволяють дітям, не висувають до них належних вимог, не приділяють достатньо уваги їх вихованню та, не маючи чіткої системи заохочень та покарань, потурають бажанням дитини.

З усього вище зазначеного ми можемо зробити наступний висновок: чоловіки та жінки, які працюють в ОВС прагнуть до покращення батьківського ставлення, батьківських почуттів та виховання дітей в цілому, але особливі умови служби, брак часу на спілкування з дітьми та вади характеру (емоційна холодність, нечуйність, безкомпромісність, іноді жорстокість) спричинені професійною деформацією заважають їм у цьому. Для покращення цієї ситуації нами розроблено тренінг «Ефективного батьківства», який пропонується проводити з батьками - працівниками ОВС та членами їх сімей. Мета тренінгу: покращення батьківського ставлення та почуттів, підвищення батьківської компетентності та надання батькам інформації про особливості виховання та розвитку дітей різного віку.

Література:

1. Андрейко А. В. Батьківство як психологічний феномен // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. Вип. 29. 604 с. - С. 57 – 63.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія. / О.І. Власова - К.: Либідь, 2005.- 214с.
3. Говорун Т.В. Гендерна психологія. / Т.В. Говорун, О.М. Кікінеджи – К.: Академія, 2004.- 312с.
4. Дмитренко А.К. Психологія сімейного виховання. / Дмитренко А.К., Мармазинська П.С., Тарновська О.С. – Чернівці: Прут, 2001.- 253с.
5. Дружинин В. Психологія сім'ї. - М.: КСП, 1996- 234с.
6. Люблінська А.А. Дитяча психологія / А.А.Люблінська: М.; «Просвіта», 1971.- 415с.
7. Манова-Томова Василка, Психологічна діагностика раннього віку / Василка Манова-Томова: Київ; Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа» 1978.-167с.
8. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочество: підручник для студентів ВУЗів.-7-ме видання / В.С. Мухіна: М.; Видавничий центр «Академія», 2002.-456с.
9. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова: М., Изд-во Института психотерапии, 2003.-319с.
10. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. / Р.В. Овчарова:-М.: Московский психолого – социальный институт, 2006.-496с.
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова: М., Издательство Института Психотерапии, 2002.- 240 с.
12. Эйдемиллер Э.Т. Семейная психотерапия. / Э.Т. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий: Л., Медицина, 1990.- 367с.
13. Эйдемиллер Э.Г., Семейный диагноз и семейная психотерапия. / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская – Изд-е 3-е. – Спб.: Речь, 2007. – 352с.

Prasol M.I., lecturer in psychology and pedagogy

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PARENTAL ATTITUDES IN FAMILIES OF POLICEMEN (GENDER ASPECTS)

The article deals with the issue of parenting and the parent of a child, especially the education of the families of employees of the Interior. This paper analyzes the literature that deals with the problem of paternity, maternity, parental relationship as a purposeful personality formation, in order to prepare it for participation in social and cultural life in accordance with the socio-cultural and normative models and characteristics of psychological support parenting. Family circumstances, including social status, occupation, material level and parental education, largely cause the career of the child. Keywords: family, fatherhood, motherhood, parenthood, family education, psychological support parenting, parental attitude.

ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЕМПІРИЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано результати досліджень проблеми посттравматичного зростання як компонента трансформаційної моделі психологічної безпеки особистості фахівця екстремального виду діяльності.

Проанализированы результаты исследований проблемы посттравматического роста как компонента трансформационной модели психологической безопасности личности специалиста экстремального вида деятельности.

Постановка проблеми. Сьогодні кількість екстремальних подій, включаючи війни, терористичні акти, техногенні та природні катастрофи, міжнаціональні й релігійні конфлікти, незадоволеність умовами життя людей, які призводять до активного опору владі, різко зросло. Наслідком цього є збільшення кількості осіб, які отримали травматичний життєвий досвід і вимушені пристосовуватися до середовища, що змінилося, заново створювати свій соціальний і особистісний простір. Часто психологічні наслідки екстремальних ситуацій виявляються більш вагомими за своїми соціально-психологічними впливами, ніж самі події. Все це має безпосереднє відношення до порушення однієї з основних потреб людини – безпеки та диктує необхідність пошуку ефективних шляхів забезпечення і підтримки психологічних аспектів життєстійкості, опірності людини й суспільства до негативних зовнішніх і внутрішніх загроз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових досліджень проблеми життєдіяльності людини після отримання нею травми показав, що з кінця XIX і до середини XX століття травматичні реакції розглядалися як прояв симуляції, моральної слабкості в наслідок органічних порушень. З часом акцент поступово змінювався на нормалізацію симптомів і виявлення чинників ризику розвитку стресових розладів. Сучасні дослідження вказують на певну зміну парадигм: так, увага вчених все більше переноситься зі слабкості на силу, з оцінки чинників ризику на вивчення здатності людини переживати, долати, справлятися з травматичною ситуацією. Протягом останнього десятиліття проблема феномена фіксації на екстремальному досвіді постає в багатьох працях таких вітчизняних і закордонних вчених, як Е. Аддінгтон, С. Алдвін, А. Альмедом, М. Алворд, Т. Вішневські, В. Гіл-Рівас, Дж. Градос,

С. Джозеф, Р. Еммонс, Л. Калхоун, А. Канн, С. Крідер, Р. Кілмер, К. Ліндстрем, М.Ш. Магомед-Емінов, М. Плайс, К. Таку, Р. Тедеші, О.В. Тімченко, Н.Ю. Федуніна, А. Харді, С. Чан, С.Л. Чачко, Р. Шварц, Л.Ф. Шестопалова, Р. Янофф-Бульман та ін. Однак неоднозначні погляди багатьох вчених на дану проблему обумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – провести аналіз наукових досліджень, пов'язаних з виникненням наслідків для психічного здоров'я людини від отриманої травми.

Виклад основного матеріалу. Проведене автором емпіричне дослідження з використанням психосемантичного методу дозволило розробити трансформаційну модель психологічної безпеки особистості фахівця екстремального виду діяльності, яка складається з [2]:

- чотирифакторної структури психологічної безпеки особистості у звичайних умовах життєдіяльності, в яку входять наступні компоненти: морально-комунікативний, мотиваційно-вольовий (життєстійкість), ціннісне-смысловий і внутрішнього комфорту;

- чотирифакторної структури психологічної безпеки особистості в екстремальних умовах діяльності, яку складають такі компоненти: морально-вольова урегульованість (нормативність), стратегії оволодіння зі стресовими ситуаціями (копінги), ціннісне-смысловий, посттравматичне зростання (ПТЗ).

Проведений факторний аналіз дозволив виявити, що одним зі структурних компонентів цієї моделі є посттравматичне зростання. Для з'ясування генезису та динаміки ПТЗ спочатку необхідно розглянути такий феномен, який часто супроводжує різні травматичні події, як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – психопатологічний стан, що виникає в результаті

психотравмуючих ситуацій, які виходять за межі звичайного людського досвіду й загрожує фізичної цілісності суб'єкта або іншим людям. Такий стан відрізняється пролонгованою дією, має латентний період і проявляється від шести місяців до десяти років і більше після перенесення однократної або повторюваної психологічної травми. У зв'язку з тим, що даний симптомокомплекс не відповідав ні однієї із загальноприйнятих нозологічних форм, у 1980 році М. Горовіц запропонував виділити його як самостійну одиницю, назвавши даний феномен «посттравматичним стресовим розладом» (posttraumatic stress disorder). Розглядаючи основні ознаки ПТСР, вчені дійшли до висновку, що він починає прогресувати після гострої реакції на стрес, яка проявляється виникненням тривоги, страху, паніки, психомоторного порушення, розгубленістю, у ряді випадків ступором, звуженням свідомості, порушеннями пам'яті тощо. Іноді виникають гострі психози з дезорієтацією, слуховими та зоровими галюцинаціями, що відбивають пережиті події. Необхідною умовою виникнення ПТСР вважається фактор вовлеченості індивіда в екстраординарні ситуаційні події з надпотужним впливом на психіку [3].

Однак починаючи з середини ХХ століття при роботі з пацієнтами з ознаками ПТСР окремі фахівці-практики і вчені неодноразово звертали на певні шляхи розвитку критичних, травматичних ситуацій, які надавали можливості для виникнення не тільки негативних наслідків після даних подій, але й появленню у людини позитивних особистісних змін. Дослідники відмічали таку ситуацію, що душевний біль, який виникає у відповідь на травматичну ситуацію, як це не парадоксально, породжує не тільки негативні та руйнівні наслідки, але й у деяких осіб часто спостерігалися позитивні зміни самоідентичності, життєвих цілей, філософії життя. Позитивні наслідки визначалися використанням людиною страждання, негативу як джерела зростання, розвитку, мужності.

Ця посттравматична трансформація отримувала різні назви і описувалася як «користь пошуку» (Дж. Аффлек, Х. Теннен, К. Гершман, 1985), «процвітання» (В. О'Лері, Дж. Іковіц, 1995; С. Ріфф, Б. Сінгер, 1998), «відчутні вигоди» (Л. Калхоун, Р. Тедеші, 1991), «позитивні психологічні зміни» (І. Ялом, М. Ліберман, 1991), «позитивні побічні продукти» (С. Мак-Міллен, М. Ховард, Л. Ноуер, С. Чанг, 2001), «позитивні емоції»

(С. Фолкман, Дж. Московичі, 2000), «зростання, пов'язане зі стресом» (С. Парк, Л. Кохен, Р. Мач, 1996), «трансформаційний копінг» (С. Алдвін, 1994, К. Паргамент, 1996), посттравматичне зростання (Р. Тедеші, Л. Калхоун, 2004) тощо. Р. Тедеші, Л. Калхоун стверджують, що термін «посттравматичне зростання» є найбільш вірним виразом для опису цього явища, оскільки він відображує позитивні зміни перетворення життя фізичних осіб, колишнього рівня адаптації, психологічної роботи або розуміння життя після серйозних криз. ПТЗ як правило, «має великий вплив на подальше життя таких людей і включає в себе фундаментальні зміни або ідеї про життя, що вони не здаються, просто іншим є механізм вирішення проблем» [11].

Одна з вищезгаданих концепцій позитивних змін після переживання травми – концепція посттравматичного зростання, стала провідною в дослідженнях, направлених на вивчення цілого спектру як негативних, так і позитивних наслідків для психічного здоров'я людини від отриманої травми. ПТЗ визначається як досвід переживання людиною позитивних психологічних змін в результаті боротьби з травмою або будь-якою надзвичайно стресовою подією [11].

При такому визначенні ПТЗ – це більш, ніж просто виживання або опір негативним наслідкам травми, після неї у людини кардинальним чином міняються погляди на своє життя і вона стає надзвичайно чутливою до самого життєвого процесу. Людина починає усвідомлювати, що для неї найважливіше, інакше розставляти пріоритети, робити свідомий вибір про те, як проживати своє життя, яке вона так недавно почала цінувати. Людина розуміє, що їй невідконтрольні якісь серйозні життєві події, наприклад, травматична ситуація та її наслідки, але, при цьому, їй підконтрольний той вибір, який здійснюється кожен день після травми. Крихкість і швидкоплинність життя надає їй ще більшу цінність, у результаті чого людина починає більш творчо й відповідально ставитися до постановки цілей та свого вибору. Після травматичних життєвих подій особи, що вижили, ретельно вибирають, за що вони готові віддати своє життя, особливий акцент роблять на такі важливі сфери життя, як спілкування з родиною, друзями, громадське життя, більше проявляються релігійні почуття. Все це не тільки забезпечує структуру і джерела самоідентичності особистості, але й надає відчуття напрямку та сенсу життя, таким чином, особи, що пережили травматичну подію, формують власні цінності. Така

переоцінка цінностей призводить до переживання мети і сенсу життя, їм стає зрозуміло, що і кого вони дійсно люблять, з ким вони б бажали спілкуватися. У результаті такі особи стають, у цілому, щасливішими, проживають життя у всій повноті, не дивлячись на те, що страждання, яке заподіяне травмою та її наслідки, не зникають повністю і теж присутні в житті.

У цілому ряду досліджень було виявлено, що разом могли співіснувати негативні і позитивні наслідки травми. Одні й ті ж події викликали одночасно і зростання особистості, і відчуження [6], і розчарування [4, 9]. Пояснити цей парадокс у своїх дослідженнях спробували Р. Тедеші, Л. Калхоун на прикладі клімату організації [11]. Вони довели, що клімат організації включає як позитивні, так і негативні компоненти, і що вони є незалежними конструктами. Негативні компоненти (низька зарплата, слабкий менеджмент, високі навантаження) викликають дистрес, тоді як позитивні компоненти (відповідальність, спільне навчання, підтримка, громадська думка, спілкування) визначають позитивні наслідки, включаючи моральний стан і ПТЗ. Тип травматичної події, її тривалість, наявність соціальної підтримки, – ці та інші чинники впливають на те, як відбувається адаптація людини до травматичних подій [5].

Результати досліджень, що були проведені Р. Янофф-Бульманом, показали, що ПТЗ може створити специфічну «готовність до дій», що дозволяє тим, хто пережив травму, долати подальші тяжкі події більш спокійно і впевнено [9]. Якщо людина пережила серйозну травмуючу ситуацію і перебудувала свій життєвий світ так, щоб включити в нього цей досвід і потенційну можливість горя, втрати, трагедії тощо, то труднощі, з якими вона стикається в подальшому, вже не виступають як істотний розрив життєвої історії і не вимагають всієї тієї роботи з опрацювання, яка була необхідна в першому випадку. У подальших подіях і негодах будуть негативні наслідки, але людина вже вміє їх долати і не сприйматиме ці обставини як травму. Вони не призведуть до трансформації сприйняття себе, відносин з іншими людьми й життєвої філософії. Щоб досягти ПТЗ, людина повинна відмовитися від попередніх певних цілей і базових життєвих переконань, і, в той же час, навмисно і наполегливо вибудовувати інші життєві схеми, цілі і смисли. Зміна уявлень про життя, трансформація цілей створюють таке поєднання, яке дає людині можливість відчувати, що вона рухається у напрямку до

власних цілей, наскільки це можливо. Відчуття просування у напрямку до власних цілей є ключовим для задоволеності життям.

Отже, процес ПТЗ починається тоді, коли виникає якась серйозна життєва криза, що руйнує стійкі уявлення людини про світ і своє місце в ньому. Ряд особистісних якостей, таких як екстраверсія, відкритість новому досвіду, оптимізм, можуть значно підвищити ймовірність виникнення ПТЗ. Постраждали також повинні мати вміння справлятися з емоціями, що переважають. Обов'язковою умовою є когнітивна переробка важких життєвих обставин, адже ступінь когнітивної залученості особистості в кризову ситуацію – це найважливіший елемент ПТЗ. Вона може створити цей специфічний феномен, який дозволяє тим, хто пережив травму, адаптуватися до наступних важких подій більш вдало та зі значно меншими психологічними витратами.

Таким чином, ПТЗ як результат вдалих спроб особистості впоратися з важкою життєвою ситуацією, незважаючи на всі свої суперечності, відіграє значну роль в збереженні та відновленні психологічної безпеки особистості. Адже вона виявляється, в першу чергу, саме в адекватному сприйнятті оточуючого середовища, інтересі до себе та суспільних подій, оптимізмі, активності, цілеспрямованості, креативності, адекватній самооцінці, емоціональній стабільності та здатності до самоконтролю, які відновлюються під час ПТЗ і допомагають людині відчувати справжнє задоволення життям.

Проведений аналіз літератури щодо феномену ПТЗ показав, що на сьогодні існує декілька обґрунтованих сучасних теорій посттравматичного зростання, які в останні роки знайшли своє відображення у закордонній науковій психологічній літературі. Так, С. Жозеф, П. Лінлі, Дж. Харрис запропонували організмичну оцінкову теорію зростання через негаразди, яка визначає, що ті люди, які активні, вони орієнтовані на власне зростання, схильні природно включати свій досвід в єдиний, сповнений почуття власного «Я» та інтегруватися у більш широкий соціальний контекст [10]. Остання заснована на ідеї, що особистість володіє вродженою схильністю знати свої кращі напрямки в досягненні благополуччя і їх реалізацію, і ця тенденція є організмичною оцінкою процесу.

Р. Тедеші, Л. Калхоун описали теорію ПТЗ, що ґрунтується на передумові, що люди володіють не тільки здатністю протистояти пошкодженням при дуже несприятливих подіях, а, скоріше, вони можуть насправді

виходити за рамки рівнів функціонування, що передували травмі [11]. Процес ПТЗ починається зі складання деяких окремих схем щодо причин подій, які дають загальне уявлення про сенс і мету життя. Таке зростання пов'язане з боротьбою індивідуального досвіду при спробі «примирити нові враження від травми зі старими схемами». В цьому процесі існує когнітивний та емоційний компонент реструктуризації, а також додаткові процеси, які залучені до зростання та пов'язані з успішним управлінням емоціями лиха, підтримки та розкриття інформації. Модель авторів цієї концепції складається з п'яти життєвих етапів зростання в період після травми: більше цінування життя; тепліші, більш інтимні стосунки з іншими людьми; підвищується почуття особистої сили; визнання нових можливостей для спрямування свого життя; духовний розвиток.

С.Л. Чачко зазначає, що процес ПТЗ приводить до руху у разі, коли виникає якась серйозна життєва криза, яка руйнує стійкі уявлення людини про світ і власне місце в ньому. Особистісні якості, такі як екстраверсія, відкритість новому досвіду, оптимізм можуть значно підвищити ймовірність виникнення посттравматичного зростання. Для запобігання цього індивіди повинні вміти справлятися з емоціями, що переживають. Також необхідна когнітивна переробка важких життєвих обставин, адже ступінь когнітивної залученості особистості в кризову ситуацію – найважливіший елемент посттравматичного зростання. Воно може створити специфічний атитюд, що дозволяє тим, хто пережив травму, адаптуватися до наступних важких подій більш вдало та зі значно меншими психологічними втратами [3].

Серед російських дослідників особливої уваги заслуговують погляди на феномен посттравматичного зростання М.Ш. Магомет-Емінова, який почав займатися проблемою ПТЗ ветеранів війни в Афганістані [1]. Вчений розглядав посттравматичну симптоматику людини, що уціліла, як кризовий стан особистості, викликаний трансординарним досвідом. Динамічно-сміслові трактування підкреслює мотиваційну, рушійну силу сенсу, який розуміється як створення структур особистості. У смисловій концепції травми враховується роль тенденції зростання особистості в розвитку і подоланні ПТЗ, травми. Він вважає, що наслідки психічної травми можна поділити на позитивні, негативні та нейтральні. Негативний полюс

проявляється в тому, що порушується нормальне функціонування людини, виникають розлад, хвороба, страждання, дістрес. Якщо значні зміни в психічному функціонуванні людини відсутні, спостерігається ефективна адаптація до умов, що змінилися – це є проявом нейтральних наслідків. Позитивні проявляються у конструюванні ідентичності зростання, як наслідок роботи особистості, що відроджує трансформації. Таким чином, психічні феномени, що виникають внаслідок дії психічної травми, він розглядає як триаду «розлад – стійкість – зростання» [1]. Розлад вводить тему травми, втрати, хвороби, з одного боку, і страждання, горя, кризи – з іншого.

Всі різноманітні чинники особистості, пов'язані з ПТЗ, М.Ш. Магомет-Емінов об'єднав в термін «стійкість», обґрунтовуючі, що вони відображають роботу особистості, спрямовану на самозбереження і в контексті адаптації, і в контексті розвитку. Стійкість не абстрактний чинник, а робота, що забезпечує протидію травматизації, підтримку стійкості психічної діяльності, відновлення стійкості при порушенні рівноваги, ефективну адаптацію і розвиток. Процеси, пов'язані з нейтральними наслідками і, відповідно, з схемою «дія – стійкість» їм розглядаються як процес підтримки стабільності або рівноваги організму – «дія – стійкість – ефективність». Явище стійкості охоплює такі характеристики: підтримує стабільну рівновагу системи; служить механізмом пластичного відновлення порушеної рівноваги; виконує функцію оберігання від виникнення порушення, хвороби; виражається в ефективній адаптації, готовності до реагування, у тому числі, до екстреного реагування; відповідає ефективному вирішенню завдань розвитку в ситуації лиха, ризику, травми, втрати.

Таким чином, визнання того, що одні психологічні процеси спрямовані як на керування розладом, дістресом, так й на створення зростання, усувають якісну специфіку зростання й травматичного розладу. Травматична подія є джерелом й страждання (розладу), й стійкості, й зростання. Питання виникає в співвідношенні цих трьох форм роботи особистості. В екстремальній ситуації людина повинна зберігати не тільки фізичне благополуччя – самозбереження поширюється також на збереження «Я» (свого та близьких), сенсу, цінностей, порядності, честі, людяності. Найсильніші страждання в екстремальній ситуації створюються не фізичними стресорами, а психічно-духовними подіями

особистості в ситуації. Аномальний розвиток особистості й конструктивний розвиток особистості в екстремальній ситуації – дві сторони трансформації особистості в екстремальній ситуації. Три синдроми трансформації особистості в екстремальній ситуації – нормальний розвиток, субнормальний розвиток (аномалії особистості), супернормальний розвиток (зростання) – відображують три позиції роботи особистості з власною життєвою ситуацією [1].

Висновки

1. Більшість вчених в галузі психічного здоров'я особистості підкреслюють, що посттравматичне зростання – це багатовимірний феномен, що об'єднує в собі різноманітні компоненти та відображує фундаментальні аспекти людського існування. Життя людини сьогодні наповнене різноманітними стресами, все частіше звичайні люди опиняються в надзвичайних обставинах. Одна з головних цілей, що постає перед ними, не втрати себе в кризовій, травматичній ситуації, зберегти, а якщо це одразу не вдалося, то швидко відновити своє психічне здоров'я, і, навіть, поліпшити його в деяких сферах.

2. Результатом переживання важких, критичних, травматичних ситуацій для людини можуть стати не тільки негативні, але й позитивні наслідки. Одним із найзначущих позитивних наслідків перенесених важких психічних травм може стати посттравматичне зростання особистості. Воно характеризує переживання та досвід людей, чий розвиток, принаймні, в деяких галузях, після травми перевершив те, що було до травми. Це означає, що людина не просто вижила, але в її житті виникли значущі, з її точки зору, позитивні зміни, які вийшли за межі звичного стану.

3. Незважаючи на зростання досліджень в сфері вивчення позитивних змін, поняття посттравматичного зростання, яке стало використовуватися в психологічній літературі зовсім недавно, ще не набуло сталого змісту і перебуває в стадії формування. Але вже сьогодні ми можемо стверджувати, що посттравматичне зростання може обумовлювати збереження, відновлення та поліпшення стану психічного здоров'я особистості, підвищення рівня її психологічної безпеки.

Література:

1. Магомед-Еминов М.Ш. Феномен екстремальності. – 2-е изд. / М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 2008, – 218 с.
2. Приходько І.І. Моделювання психологічної безпеки особистості фахівця екстремального виду діяльності з використанням психосемантичного методу / І.І. Приходько // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2012. – Вип. 1. – С. 174-185.
3. Чачко С.Л. Пережить Холокост / С.Л. Чачко // Альманах науч. статей. – 2006. – № 5. – С. 26-34.
4. Aldwin С.М. Stress, coping, and development, Second Edition: An Integrative Perspective / С.М. Aldwin – N.Y.: Guilford, 2007. – 432 p.
5. Almedom A.M. Resilience, hardiness, sense of coherence, and posttraumatic growth: all paths leading to «light at the end of the tunnel» / A.M. Almedom // Journal of Loss and Trauma. – 2005. – Vol. 10. – P. 253-265.
6. Caplan G. Principles of preventive psychiatry / G. Caplan – N.Y.: Basic Books, 1964. – 304 p.
7. Chun S. The Role of Leisure in the Experience of Posttraumatic Growth for People with Spinal Cord Injury / S. Chun, Y. Lee // Journal of Leisure Research. – 2010. – Vol. 42. – P. 393-415.
8. Cryder C.H. An exploratory study of posttraumatic growth in children following a natural disaster / C.H. Cryder, R.P. Kilmer, R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun // American Journal of Orthopsychiatry. – 2006. – Vol. 76. – P. 65-69.
9. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct / R. Janoff-Bulman // Social Cognition. – 1989. – Vol. 7. – P. 113-136.
10. Joseph S. Understanding positive change following trauma and adversity: Structural clarification / S. Joseph, P. A. Linley, G. J. Harris, // Journal of Loss & Trauma. – 2005. – Vol. 10. – P. 83-96.
11. Tedeschi R.G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence / R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – № 1. – P. 1-18.

Prikhodko I.I., Ph.D.

**POSTTRAUMATIC GROWTH AS A TRANSFORMATIONAL MODEL COMPONENT
EMPIRICAL PSYCHOLOGICAL SECURITY OF INDIVIDUAL SPECIALISTS EXTREME ACTIVITY**
The results of research on the problem of posttraumatic growth as a transformational model's component of psychological security of the specialist of extreme activity have been researched.

МІСЦЕ І РОЛЬ ПРОФОРІЄТАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У ВИБОРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ АБІТУРІЄНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається проблема профорієнтації та психологічного консультування під час здійснення вибору майбутньої професії. З'ясовано, що підготовка до вибору професії є невід'ємною частиною всебічного і гармонійного розвитку особистості, і її слід розглядати в єдності і взаємодії з моральним, психологічним, трудовим, інтелектуальним, естетичним та фізичним вдосконаленням особистості, тобто з усією системою навчально-виховного процесу як середньої загальноосвітньої школи так і тих вищих навчальних закладів в яких в майбутньому будуть навчатися абітурієнти.

Ключові слова: профорієнтація, психологічне консультування, вибір професії, професійний відбір.

В статті рассматривается проблема профориентации и психологического консультирования при осуществлении выбора будущей профессии. Выяснено, что подготовка к выбору профессии является неотъемлемой частью всестороннего и гармоничного развития личности, и ее следует рассматривать в единстве и взаимодействии с нравственным, психологическим, трудовым, интеллектуальным, эстетическим и физическим совершенствованием личности, то есть со всей системой учебно-воспитательного процесса как средней общеобразовательной школы так и высших учебных заведений в которых в будущем будут учиться абитуриенты.

Ключевые слова: профориентация, психологическое консультирование, выбор профессии, профессиональный отбор.

Постановка проблеми. В сучасних умовах вірний вибір професії є найактуальнішою проблемою. Яким величезним сенсом він наповнений, здавалося б, звичне словосполучення, скільки в ньому приховано емоцій, тривоги, очікувань, проблем! Адже це не просто вдало чи невдало прийняте в юності рішення, а часто доля яка вдало склалася або навпаки розбита, активна, творча, радісне життя або пасивне, байдуже існування, нарешті, це одне з найважливіших слагаємих і умов людського щастя, усвідомлення своєї необхідності. Ким стати? Це питання задавав, задає і буде задавати буквально кожен учень школи без винятку.

Актуальність проблеми. Профорієнтація молоді за своєю суттю є не тільки і не стільки проблемою педагогічної, але і психологічною, тому її правильніше називати суспільною проблемою, для вирішення якої зусиль одних педагогів явно недостатньо, і тому потребує залучення практичних психологів. Сутність профорієнтації як суспільної проблеми проявляється в необхідності подолання протиріччя між об'єктивно існуючими потребами суспільства в збалансованій структурі кадрів і суб'єктивними професійними спрямуваннями молоді що неадекватно склалися. Тобто за своїм призначенням система профорієнтації повинна зробити істотний вплив на раціональний розподіл трудових ресурсів, вибір життєвого шляху молоддю, адаптацію її до професії. "Система профорієнтації на сучасному етапі її

розвитку покликана забезпечити координацію дій державних органів, школи, сім'ї, органів професійно-технічної, середньої спеціальної, вищої освіти та інших соціальних інститутів, що беруть участь в її здійсненні, безперервне і своєчасне вирішення наукових і організаційних питань, пов'язаних з профорієнтацією, комплексне проектування впливів профорієнтаційного характеру на особистість школяра з урахуванням соціально-економічного прогнозу в даний час" [1;2; 3; 4].

Мета статті полягає у дослідженні системи профорієнтації та психологічного професійного консультування в системі сучасної освіти, визначенні функцій та обов'язків практичного психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія становлення профорієнтації. Історія появи деяких елементів оцінки профпридатності людини йде в глибину століть. Це відноситься в основному до діагностики знань, умінь і здібностей. Вже в середині III тисячоліття до н.е. в Стародавньому Вавілоні проводили випробування випускників шкіл, які готували писарів. Завдяки великим на ті часи знанням професійно підготовлений писар був центральною фігурою месопотамської цивілізації; він умів вимірювати поля, ділити майно, співати, грати на музичних інструментах. Під час випробувань перевіряли його вміння розбиратися в тканинах, металах, рослинах, а також знання всіх чотирьох арифметичних дій.

Початок профорієнтації нерідко відносять до 1908 р. - до моменту відкриття першого профконсультаційних бюро в м. Бостоні (США). Однак згідно іншій точці зору профорієнтація з'явилася набагато раніше, в глибокій старовині. Виникла профорієнтація з потреб розвитку людського суспільства, а тому вона, як і суспільство, має свою історію і передісторію. Природно, що профорієнтація не могла з'явитися раніше, ніж з'явилися професії, а отже, і потреба в орієнтації на ці професії.

У III тисячолітті до н.е. в Китаї існувала широко розповсюджена посада і професія урядового чиновника. Відповідно і тут з'явилися перші елементи профвідбору на цю посаду. Церемонії помітно сприяла атмосфера урочистості й краси навколо молодих людей, що насмілилися тримати державні іспити на заняття цієї посади. Іспити ці в китайському суспільстві сприймалися майже як свято. Тему іспиту нерідко давав сам імператор, він же проводив безпосередню перевірку знань на заключному етапі багатоступінчастого конкурсного відбору претендентів.

Інші приклади дає нам стародавня історія Спарти, Афін, Рима. У Спарті була створена і успішно здійснювалася система виховання воїнів, в Римі - система відбору і навчання гладіаторів.

Даних, подібних приведеним вище, є багато, і всі вони вказують на досить ранній період виникнення елементів того, що зараз прийнято називати профдіагностика та профвідбір. Якщо виходити з поширеної зараз точки зору про включеність профдіагностики та профвідбору в систему професійної орієнтації, то можна сказати, що профорієнтація виникла давно.

Однак якщо тепер подивитися на профорієнтацію як на суспільний процес, що включає в себе не тільки зазначені вище профдіагностики і профвідбір (підбір), але також профосвіта, психологічну профконсультацію, соціально-професійну орієнтацію та професійне виховання, то стане ясно, що профорієнтація як науково осмислена діяльність людини могла з'явитися лише пізніше, з тієї пори, коли почала набирати силу тенденція диференціації і інтеграції окремих наук.

Саме в цей час визначилася практична потреба в залученні робочої сили, її навчання і розподілі на різні трудові операції відповідно до індивідуальних відмінностей і здібностей людей.

Засновником наукового вивчення індивідуальних відмінностей вважається англійський учений Френсіс Гальтон.

У січні 1908 року в м. Бостоні, як вже зазначалося вище, почало роботу перше бюро профорієнтації молоді для надання допомоги підліткам у визначенні їх життєвого трудового шляху. Діяльність цього бюро і прийнято вважати початком профорієнтації. Потім аналогічне бюро заснували в Нью-Йорку. У його завдання входило вивчення вимог, що пред'являються до людини різними професіями, більш детальне пізнання здібностей школярів. Бюро вело свою роботу в контакті з учителями, користуючись тестами і анкетами. Досвід діяльності цих бюро став широко поширюватися в США, Іспанії, Фінляндії, Швейцарії, Чехословаччини та інших країнах.

У своїй роботі бюро керувалося наступними положеннями: за значимістю вибір професії можна прирівняти до подружнього вибору; професію краще вибирати, ніж сподіватися на вдалий випадок; ніхто не повинен вибирати професію без ретельного роздуми, без опори на профконсультанта; молодь повинна ознайомитися з великим числом професій, а не братися відразу ж за "зручну" або випадково підвернувся роботу; вибір професії протікає тим успішніше, чим уважніше профконсультант вивчить особливості особистості що вибирає, фактори успішного вибору і свіг професій.

У США більший акцент робився на профвідбір. Питанням професійного відбору багато уваги приділяв директор психологічної лабораторії Гарвардського університету професор Г. Мюнстерберг. Його можна назвати родоначальником психотехніки [1;2; 3; 4].

Продовженням традицій дослідження та впровадження профорієнтаційних технологій в сучасних умовах є діяльність колективу Центру психологічного забезпечення професійної діяльності кафедри психології Київського Національного торговельно-економічного університету, в склад якого входять три практичних психолога.

Проведення комплексного психологічного тестування та вивчення професійних здібностей, професійного спрямування абітурієнтів, студентів університету, виявлення їх інтересів і схильностей, аналіз процесів адаптації студентів, сприяння відбору талановитої молоді до навчання в університеті.

Розробка індивідуальних карт студентів і складання їх психологічних характеристик, надання рекомендацій відносно особистих можливостей людини з урахуванням

перспективи розвитку її професійних здібностей.

Участь у здійсненні заходів адаптації студентів до умов навчання у вузі, комплектування навчальних груп по удосконаленню навчально-виховного процесу.

Надання консультацій абітурієнтам та їх батькам, студентам з проблем розвитку індивідуально-творчого потенціалу, професійної спрямованості.

Отже, підготовка до вибору професії важлива ще й тому, що вона є невід'ємною частиною всебічного і гармонійного розвитку особистості, і її слід розглядати в єдності і взаємодії з моральним, трудовим, інтелектуальним, естетичним та фізичним вдосконаленням особистості, тобто з усією системою навчально-виховного процесу як середньої загальноосвітньої школи так і тих вищих навчальних закладів в яких в майбутньому будуть навчатися абітурієнти.

Поняття "профорієнтація" здається зрозумілим кожному, хто ознайомиться з ним навіть в перший раз - це орієнтація школярів на ті чи інші професії. Приблизно такі ж визначення даються в методичних посібниках, де профорієнтацію розглядають як надання допомоги молодим людям у виборі професії. Крім того, під профорієнтацією нерідко розуміють систему заходів, що допомагають людині, вступити в життя, науково обґрунтовано вибрати професію або систему виховної роботи в цілях розвитку професійної спрямованості, допомогти учням в моменти професійного самовизначення [3; 4; 5; 6].

Таким чином, визначень даного поняття багато і відбулося це внаслідок розвитку системи профорієнтації. Адже з плином часу змінювалися вимоги, а разом з ними змінювали свій зміст і поняття. Термін "профорієнтація" розвивається в міру того, як міняється уявлення суспільства про цілі, завдання, методах, формах і взагалі, про сутність профорієнтації. Кожне з них відображає ті або інші аспекти профорієнтації, виділяє яку-небудь функцію, указує на практичний або теоретичний рівень її розвитку, розглядає з позицій педагогіки, психології, теорії управління та ін.

Які б визначення не давалися поняттю "профорієнтація", ясно, що всі вони пов'язані з діяльністю щодо вибору професії. Якщо молода людина намагається орієнтуватися у світі професій і починає активно з'ясовувати, наскільки та чи інша конкретна професія відповідає його життєвим прагненням, то в цьому випадку краще говорити про його орієнтацію на професію. Якщо ж він ставати

об'єктом педагогічного або іншого впливу з метою вибору підходящої для нього і для суспільства професії, то тут краще говорити про орієнтацію в сенсі орієнтування його на професію. Останнє точніше виражає суть справи. Однак у практиці склалася традиція говорити про орієнтацію і в тому, і в іншому сенсі.

Відсутність єдиної точки зору на поняття профорієнтації пояснюється ще і іншими причинами. Наприклад, тим, що це комплексна проблема, а тому підходи до її визначення можуть бути різними. Якщо професійна орієнтація розглядається через призму педагогічної практики, що протікає під переважаючим впливом батьків, вчителів шкіл, майстрів навчально-виробничих комбінатів, викладачів та практичних психологів вищих навчальних закладів та ін., то прийняття цієї точки зору в якості єдиної і головної створює як психологічний так і педагогічний образ профорієнтації.

"Якщо ж на цей процес подивитися через призму психологічної науки, то на перший план виступають психологічні поняття і концепції, що пояснюють особливості того чи іншого вибору та прийняття рішення. У рамках цього підходу формується і відповідний образ профорієнтації як психологічного явища, що складається з двох взаємопов'язаних сторін:

а) прийняття учнями рішення про свій професійний вибір;

б) дії на психіку учня з метою формування професійних намірів, здійснення такого вибору професії, який би відповідав інтересам і здібностям особи і одночасно знаходився б у відповідності до суспільних потреб "[8].

"Третій підхід - соціологічний. При цьому процес професійної орієнтації розглядається як частина більш загального процесу соціальної орієнтації молоді. Відповідно і вибір професії розглядається як акт, обумовлений загальною життєвою орієнтацією, прагненням особистості зайняти певне місце в соціальній структурі суспільства, в соціальній групі "[8; 10].

Звідси випливає необхідність здійснення міждисциплінарного підходу як в питаннях розуміння сутності профорієнтації, так і в практичній роботі з орієнтування молоді на ті чи інші професії.

Викладене вище розуміння профорієнтації як єдності практичної роботи та теорії дозволяє дати наступне визначення. **Професійна орієнтація** - "це цілеспрямована діяльність по підготовці молоді до

обґрунтованого вибору професії відповідно до особистої спрямованості, схильностей, інтересів, здібностей і одночасно з суспільними потребами в кадрах певних професій і різного рівня кваліфікації. Вона являє собою єдність практичної діяльності і розвитку міждисциплінарної теорії та реалізується не тільки в навчально-виховному процесі роботи з учнями "[9].

"В даний час система профорієнтаційної роботи включає в себе діяльність по наступних напрямках:

1. Професійне просвітництво, яке включає профінформації, профпропаганду і профагітацію.

2. Попередня професійна діагностика, спрямована на виявлення інтересів і здібностей особистості до тієї чи іншої професії.

3. Професійна консультація, націлена в основному на надання індивідуальної допомоги у виборі професії з боку фахівців-профконсультантів та практичних психологів.

4. Професійний відбір (підбір) з метою вибору осіб, які з найбільшою ймовірністю зможуть успішно освоїти дану професію і виконувати пов'язані з нею трудові обов'язки.

5. Соціально-професійна адаптація.

6. Професійне виховання, яке ставить своєю метою формування в учнів почуття обов'язку, відповідальності, професійної честі та гідності. "[12]

У роботі з різних напрямків визначилося коло форм і методів профорієнтаційної роботи - це розповіді про професії під час проведення дня відкритих дверей у вищих навчальних закладах, бесіди, екскурсії на підприємства і т.д.

Вивчення учнів з метою профорієнтації (попередня профдіагностика), як уже було сказано вище, складає один з найважливіших складових компонентів профорієнтації школярів. На цьому етапі слід вивчити характерні особливості особистості: ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, схильності, здібності, професійну спрямованість, професійні наміри, мотиви вибору професії, риси характеру, темперамент, стан здоров'я.

У широкому сенсі слова психологічна профконсультація - "це система надання дієвої допомоги в трудовому самовизначенні учнів, заснована на вивченні особистості" [13].

"Можна виділити три етапи в роботі по психологічній профконсультації:

1. Підготовча психологічна профконсультація повинна підвести учнів до усвідомленого вибору професії, ведеться вона протягом усього періоду шкільного навчання.

2. Мета завершальній психологічної профконсультації - надання допомоги у виборі

професії у відповідність з інтересами, схильностями і психофізіологічними здібностями учня. Цю консультацію в 8-11 класах проводять практичні психологи, фахівці-профконсультанти спільно з учителями школи.

3. Уточнююча психологічна профконсультація нерідко виходить за рамки школи і здійснюється в середніх професійно-технічних училищах, вузах, на підприємствах і т.п. "[14].

На кожному з цих етапів психологічна профконсультація носить різний характер. На першому етапі підготовка учнів до вибору професії немислима без розвитку самооцінки і позитивних якостей особистості. При цьому психологічна профконсультація насамперед носить розвиваючий характер. Якщо в учня вже склалися інтереси, що відповідають його здібностям, то завдання практичного психолога, профконсультанта, вчителя, класного керівника полягає в тому, щоб направляти його діяльність.

На другому етапі профорієнтація носить рекомендаційний характер і вирішує такі основні завдання: відповідність стану здоров'я вимогам обраної професії, психологічна готовність особистості до оволодіння обраною професією, довідкова інформація учнів про зміст і характер праці, можливості отримання спеціальної освіти на додаткових курсах в Центрах довузівської підготовки, професійної підготовки та працевлаштування. Згідно з цими завданням виділяють три етапи профконсультації: психолого-педагогічну, медичну та довідкову.

Для проведення психолого-педагогічної консультації використовують дані попередньої профдіагностики особистості школярів. Медичну профконсультацію проводять завчасно, щоб дати можливість підлітку самостійно підійти до правильного вибору професії, виходячи зі стану свого здоров'я і вимог, що пред'являються людині професією. Це робота здійснюється за участю шкільного лікаря та інших медичних працівників.

Окремі професії висувають підвищені вимоги до психологічних особливостей особистості. Невідповідність особистісних якостей працівника вимогам професії може призвести до перевантаження нервової системи, а часом і до захворювання.

У тому випадку, якщо після зіставлення медичного та психолого-педагогічного обстеження учня з його професійною спрямованістю виявляться протипоказання, профконсультант повинен тактовно і доказово пояснити йому неможливість зробленого ним

вибору професії і рекомендувати йому іншу професію. При цьому небажано зробити так, щоб рекомендована професія не йшла в розріз зі схильностями і здібностями учня, а певним чином відповідала йому.

Третій етап профконсультації пов'язаний з надходженням учня до професійного навчального закладу або безпосередньо на роботу. Його можна назвати ще формує, бо основне завдання на цьому етапі - допомогти молодій людині утвердитись у професійному виборі. За допомогою школи учні знайомляться з майбутніми умовами своєї діяльності, готуючись до навчання в навчальному закладі або безпосередньо вступу на роботу.

Професійна консультація для учнів за формою проведення може бути колективною, груповою та індивідуальною.

Отже, профконсультація - це надання допомоги молодому поколінню, яке обирає трудовий шлях у житті, але не в якому разі не нав'язування своїх суджень, не підміна права людини на свободу вибору професії.

Важливою складовою частиною профорієнтації є - професійний відбір (підбір), тобто вибір осіб, які з найбільшою ймовірністю зможуть успішно освоїти дану професію і виконувати пов'язані з нею трудові обов'язки.

Практичному психологу у процесі професійного відбору (підбору) необхідно визначити професійну придатність людини на основі існуючих у людей фізіологічних і інтелектуальних відмінностей. Існуюче фізичне й інтелектуальне розходження обумовлює доступність людині одних видів праці і одночасно складність або навіть зовсім недоступність інших. Але, відкидаючи розуміння здібностей як уроджених особливостей людини, які зумовлюють його професійну долю, не можна заперечувати наявність деяких вроджених задатків - психофізичних нахилів до тієї чи іншої роботи.

Отже, професійна придатність - це рівень відповідності фізичних якостей і психофізичних особливостей людини професійним вимогам. Якщо ці якості і особливості не досягають потрібних вимог, відбувається перевантаження. Це випадок професійної неповноцінності, від якої страждають і суспільство і особистість.

Під професійним відбором (підбором) розуміють спеціально організований дослідницький процес, мета якого - виявити і визначити за допомогою науково обґрунтованих методів ступінь і можливість психофізіологічної та соціально-психологічної

придатності претендентів на навчання і роботу по складним відповідальним професіями.

Профвідбір (підбір) поділяють на два види - констатуючий і організуючий. Констатуючий профвідбір (підбір) припускає рішення питань про придатність до професії тієї або іншої особи у формі придатний і непридатний. У разі негативної відповіді людина робить нову спробу вирішення питань працевлаштування. Організуючий профвідбір (підбір) має на меті виявити і оцінити індивідуальні особливості людини, які є свідченнями не до однієї, а до кількох професій, що в більшій мірі відповідає потребам і завданням закладів, підприємств щодо своєчасного заповнення вакантних місць.

З ускладненням праці в процесі науково-технічного прогресу в умовах прискорення можливе зростання обмежень до деяких професій. Поряд з цим в народному господарстві нашої країни є багато професій, які не пред'являють підвищених фізичних і психофізіологічних вимог до людини. Тому дуже важливо ще на шкільній лаві ознайомити учнів, особливо мають фізичні та психофізіологічні обмеження, з даними професіями, допомогти молодим людям вибрати одну з них.

Нерідко профвідбір (підбір) важко здійснювати через недостатність розвитку методики його застосування. Наприклад, при відборі абітурієнтів у вузи результати зовнішнього тестування ще не дають підстав судити про професійну придатність вступників, тому зараз при вступі в навчальний заклад необхідно ввести профорієнтаційну співбесіду. Тут необхідні науково обґрунтовані характеристики-рекомендації школи, діагностичні методи профвідбору (підбору).

Професійна орієнтація - це державна за масштабами, економічна за результатами, соціальна за змістом, педагогічна за методами складна багатогранна проблема.

Таким чином, "головним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи служить міра збалансованості кількості учнів, які поступають на роботу, на навчання в коледжу, і вузи за професіями, які відповідають актуальним потребам міста, району, регіону, суспільства в цілому.

Питання про визначення ефективності профорієнтаційної діяльності шкіл і педагогів говорить про важливість профорієнтації як для суспільства, так і для особистості. Тобто профорієнтація є проблемою не лише психолого-педагогічною, але й соціальною, проблемою, від вирішення якої залежить розвиток сучасного суспільства.

Література:

1. Взаимодействие общеобразовательной школы и специальных учебных заведений в профессиональной ориентации молодежи: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1984, 98 с.
2. Захаров Н.Н. “Профессиональная ориентация школьников: учебное пособие для студентов”. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
3. Мартынова С.С. “Профессиональная ориентация школьников (методические рекомендации)” ; Омск: Омский пед. ин-т, 1976 - 196 с.
4. “Профессиональная адаптация молодежи”; М.: Издательство Моск. ун-та, 1969 – 128 стр.
5. “Профессиональная ориентация старших школьников в процессе трудового обучения” / Под ред. канд. пед. наук В.А. Полякова; М.: Просвещение, 1972 – 160 с.
6. “Профессиональная ориентация молодежи” / А. Д. Сазонов, Н.И. Калугин, А. П. Меньшиков и др. – М.: Высшая школа, 1989. – 272 с.
7. “Профессиональная ориентация и обучение труду в сфере обслуживания” / [В. А. Аптекман, В. Н. Зубков, И. М. Пацула; под ред. Б. Н. Ройзмана] М. – Высшая школа, 1979. – 128 с.
8. “Профессиональная ориентация молодежи и организация приема в высшие учебные заведения/ Гусев Н. Г., Н. П. Калашников, А. В. Качанов и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 128 с.
9. “Профессиональная ориентация учащейся молодежи: Межвузовский сборник научных трудов”;- Новосибирск, 1980. - 87 с.
10. “Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов”; под ред. А.Д. Сазонова.- М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
11. “Профессиональная ориентация школьников: Межвузовский сборник научных трудов”. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1987 - 156 с.
12. “Учебно-методический кабинет профессиональной ориентации: Книга для учителя” / Л.В. Ботякова, А.Е. Голомшток, С.С. Гриншпун и др. М.: Просвещение, 1986. - 112 с.
13. Чистяков Н.Н., Буянова Г.А., Касаткина Н. Э. “Профессиональная ориентация в УПК”; М. : Педагогика, 1985. - 112 с.
14. “Школа и выбор профессии” / под ред. В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Г.Г. Агановой.-М.: Педагогика, 1987. - 176 с.

Rzewski G., Ph.D., Associate Professor

**PLACE AND ROLE AND PROFORYETATSYY PSYCHOLOGICAL
KONSULTYROVANYYA IN SELECTION FUTURE PROFESYY ABYTURYENTAMY
UCHEBNYH HIGH SOCIETY INSTITUTIONS**

The paper addresses the problem of guidance and counseling at the time of choosing a future profession. It was found that the preparation for career choices is an integral part of the full and harmonious development of the individual, and should be considered in unity and cooperation with the moral, psychological, employment, intellectual, aesthetic and physical improvement of the individual, that is the entire system of educational process as a secondary school and those universities which in the future will be trained applicants.

Keywords: guidance, counseling, career choices, rrofessional selection.

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ ЯК ФАКТОР ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІМИ ПСИХОЛОГАМИ

Стаття присвячена психологічній категоризації поняття «особистісні ресурси», характеристиці рівневої організації системи копінг-ресурсів; виявленню та опису властивостей і окремих механізмів реалізації цих ресурсів майбутніми психологами.

Ключові слова: ресурс, особистісний ресурс, вибір, копінг-стратегії, майбутні психологи.

Статья посвящена психологической категоризации понятия «личностные ресурсы», характеристике уровневой организации системы копинг-ресурсов; выявлению и описанию свойств и отдельных механизмов реализации этих ресурсов будущими психологами

Ключевые слова: ресурс, личностный ресурс, выбор, копинг-стратегии, будущие психологи.

Постановка проблеми. Існуюча система підготовки психологічних кадрів орієнтована в більшій мірі на накопичення теоретичних знань і призводить до того, що, опиняючись в реальній робочій ситуації, для якої характерна невизначеність та різноманітність контекстів застосування знань, майбутні психологи можуть переживати особистісну та професійну кризу. Саме за таких умов вибір майбутнім психологом конструктивних копінг-стратегій, які дозволяють йому не лише вирішувати життєві ситуації, але й максимально ефективно виконувати професійну діяльність, є вкрай важливим завданням. Реакція майбутнього психолога на життєву ситуацію, її сприйняття та оцінка як загрозового фактору, стратегії та стилі її подолання обумовлені не стільки вродженими, біологічно закріпленими механізмами, скільки всім комплексом властивостей особистості, що сформовані в процесі її розвитку та діяльності.

Стан досліджуваної проблеми. У зарубіжній психології можна виділити три підходи щодо розуміння сутності та природи копінг-поведінки.

Перший підхід представлений его-орієнтованою теорією подолання (K.Menninger, 1963; V.Vaillant, 1977; T. Kroeber, 1963; N.Наан, 1977), що бере свій початок в психоаналітичній концепції Зигмунда Фрейда (1923) та працях Анни Фрейд (1937). З точки зору психоаналітичної теорії, процес подолання розглядається в якості специфічного Его-механізму, який людина використовує з метою усунення або послаблення внутрішньої психічної напруги.

Відповідно до другого підходу, копінг-поведінка обумовлюється відносно стійкими особистісними передумовами, що визначають реакцію людини на той або інший стресовий фактор (згідно з цією теорією, саме стійкі передумови особистості (її риси) є основним чинником, що визначає вибір людиною того або іншого способу поведінки у стресовій

ситуації (R.Moose, 1974). Моуз розрізняє активні та пасивні способи реагування на стрес: перші – вважаються проявом конструктивної поведінки, другі – неконструктивної.

До третього підходу належить когнітивно-феноменологічна теорія подолання із стресом, що розроблена Ричардом Лазарусом та Сюзан Фолкман (R. Lazarus and S. Folkman, 1984). Третій, найпоширеніший підхід розуміє подолання як динамічний процес, специфіка якого визначається не тільки ситуацією, а й ступенем активності особистості, спрямованої на вирішення нагальних проблем у разі зіткнення зі стресовими подіями. Згідно Р.Лазарусу та С.Фолкман емоційно-орієнтоване подолання може змінити лише спосіб інтерпретації події, що відбулася, але не саму ситуацію.

За останнє десятиліття ХХІ століття з'явилося декілька нових цікавих теоретичних підходів до тих або інших аспектів поведінки подолання. Серед них особливий інтерес мають: 1) суб'єктна детермінація поведінки подолання; 2) концепція відповідності когнітивної оцінки та подолання; 3) модель «Цілі та подолання із стресом»; 4) модель подвійного процесу у поведінці подолання; 5) модель випереджаючого, орієнтованого на майбутнє подолання; 6) модель посттравматичного зростання.

Зупинимось більш детально на розгляді вищепойменованих теоретичних підходів.

1. *Головною ознакою, яка вирізняє поведінку подолання є її суб'єктні характеристики.* Оскільки механізми подолання використовуються людиною свідомо та цілеспрямовано, Т.Л.Крюкова [9] відносить поведінку подолання до факторів активності людини, називаючи її дескриптором суб'єкта. Поведінка подолання визначається дослідницею як така, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених дій впоратися із стресом або складною

життєвою ситуацією. Дана свідома поведінка, спрямована на активну взаємодію із ситуацією – зміну ситуації або пристосування до неї. Якщо суб'єкт не володіє цим видом поведінки, можливі негативні наслідки для його продуктивності, здоров'я та благополуччя. До критеріїв подолання Т.Л.Крюкова відносить насамперед її усвідомленість (те, що відрізняє даний вид поведінки від реактивної та захисної поведінки). Поняття вибору людиною способу дії в ситуації стресу є критеріальним для специфіки цього виду поведінки і ключовим для розуміння усвідомленості поведінки подолання. До інших критеріїв належать: цілеспрямованість (що сприяє усуненню, перетворенню або пристосуванню до складної ситуації); нерозривний зв'язок та спрямованість на складну (стресову) ситуацію – адекватність ситуації моменту часу (своєчасність); регуляція рівня стресу; значущість наслідків вибору даної поведінки для психологічного благополуччя суб'єкта; соціально-психологічна обумовленість подолання (належність як індивідуальному, так і груповому суб'єкту); можливість навчання цьому виду поведінки «загартування» перед життєвими труднощами. Поведінка подолання, на думку дослідниці, не є пасивним відображенням якостей особистості і особливостей життєвої ситуації, з якою стикнулася людина. Як слушно відмічає О.О.Сергієнко, звернення до дослідження суб'єкта відкриває можливості вивчати поведінку, діяльність, які опосередковані внутрішнім світом людини, її суб'єктивними виборами та перевагами, її активною побудовою моделі зовнішнього світу [7].

2. *Концепція відповідності когнітивної оцінки та подолання («the-goodness-of-fit test» – the fit between the appraisal of controllability and coping; Conway, Terry, 1994; Park, Folkman, Bostrom, 2001).*

Дослідження поведінки подолання показали, що проблемно-орієнтоване подолання зазвичай співвідноситься із більш досконалою адаптацією, а емоційно орієнтоване подолання, співвідноситься із недостатньою адаптацією (Aldwin, 1994; Stanton et al., 1994). Ключові аспекти цієї концепції доводять важливість відповідності між індивідуальними спробами подолання та специфічністю ситуації. Відповідно із цією концепцією, використання функції проблемно-орієнтованого подолання більш адаптивне, ефективне в ситуаціях, що піддаються контролю, в яких має місце можливість до зміни обставин. В той же час функція подолання, що орієнтовано на емоції, буде

більш корисною в ситуаціях, що менш контрольовані в яких передбачено менше можливостей для зміни обставин. Можливість подолання із стресами знижується у випадку невідповідності когнітивної оцінки та подолання. Вибір стратегій подолання, орієнтованих на розв'язання проблеми, в основі яких лежить оцінка здатності контролювати задачу, часто призводить до більш значних результатів подолання. Ця відповідність між оцінками здатності до контролю та використання проблемно-орієнтованого або орієнтованого на емоції подолання є ідеєю, яка прогнозує наскільки успішно люди адаптуються до стресорів із описаними вище ефектами. Ряд досліджень підтримали цю гіпотезу і в першому і в другому варіантах.

3. *Модель «Цілі та подолання із стресом» (Folkman, Stein).* Основне в цій моделі відводиться ролі цільових процесів у подоланні зі стресом поведінці. Автори базуються на раніш вироблених положеннях про те, що «емоційні стани є результатом оцінок під кутом зору цілей». «Афект відіграє роль у визначенні того, яким цілям віддає перевагу людина, афект наділяє енергією цілеспрямовану поведінку, і афект слугує також зворотнім зв'язком на підставі якого людина дізнається в якому стані знаходяться її цілі». Дослідники цього напрямку намагаються зрозуміти, яким чином цілі допомагають зберегти позитивні емоції при погіршенні життєвих обставин. Успішне подолання вимагає подвійного процесу, щонайперше виявлення недосяжних та нереалістичних цілей та відмова від них, по-друге здатність породжувати нові цілі, які були б особистісно-значущі, реалістичні та такі, що досягаються.

З метою збереження або відновлення благополуччя люди повинні гнучко визначати цілі. Цілі, на думку представників означеного напрямку, є особливо важливими компонентами процесу смислопородження, оскільки з ними пов'язані різного роду процеси подолання. Особисті цілі, на їх думку, беруть участь в обох формах подолання (консервативній та трансформативній), оскільки людина намагається зберегти власне обличчя та внутрішню узгодженість в складних ситуаціях спочатку за рахунок підсилення значущості обраних цілей і прагнення до них із оновленими силами, а пізніше – за рахунок постійного перегляду пріоритетів й цілей.

4. *Модель подвійного процесу в поведінці подолання (Dual Process Model of Coping – DPM, Stroebe, Schut).* Процес подолання стресу

забезпечується функціонуванням багато чисельних, взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих регулюючих підсистем, які мають різну біопсихосоціальну основу. В кінці ХХ століття голландські дослідники Штроб і Шат розробили модель подвійного процесу у поведінці подолання (Dual Process Model of Coping). Згідно даної моделі, поведінка подолання містить не лише безпосередні реакції у відповідь на ситуацію напруги, але й процеси регулювання процесу. Реагування на стрес має прояв в безпосередніх, прямих, автоматичних, негайних та спонтанних реакціях на напружені ситуації. Регулювання процесу відображає мимовільні зусилля з мобілізації фізіологічних реакцій, керування емоціями, увагою, поведінкою та пізнанням у відповідь на стрес. Наприклад, згідно моделі подвійного процесу, у поведінці подолання людина, що перенесла важку втрату (смерть близької людини), намагається, з одного боку, подужати безпосередню втрату, але й одночасно прагне відновити порушену рівновагу, яка мала місце до цієї ситуації. Поведінка подолання включає безпосередню роботу із горем, порушенням міжособистісних зв'язків, роздумами про померлого в різних аспектах і в той же час відмову в цей момент від змін, пов'язаних із відновленням (сил, здоров'я). Подолання на початковому відрізку цього процесу може розглядатися як першочергове завдання адаптації в ситуації втрати, здійснюване в режимі екстреної імпульсивної і недостатньо усвідомлюваної допомоги «Гаряча лінія», і може трактуватися як «ефективне» подолання. У той же час цей процес, орієнтований на відновлення, включає подолання з вторинними стресорами, які є наслідком перенесеної важкої втрати (зміна власної ідентичності, зміна соціальної ролі «дружина» на роль «вдова», оволодіння навичками виконання обов'язків, які раніше виконував померлий). Модель подвійного процесу визначає адаптивне подолання як включення зворотно-поступового руху між подоланням збитку і відновленням існуючого до впливу стресу стану, уникненням проблеми та її вирішенням, минулим і майбутнім, між орієнтаціями на негативну і позитивну переоцінку. Тому теоретичний і практичний інтерес представляє питання про те, як взаємодіють між собою процеси безпосереднього реагування на стрес і процеси регуляції процесу. Можна припустити, що взаємодія процесів реагування на стрес і регулювання ефекту може бути як послідовним, так і паралельним, або одночасним, безперервним і переривчастим.

5. *Модель випереджаючого подолання, орієнтованого на майбутнє (проективне подолання – Future-Oriented Proactive Coping)*. Більшість досліджень поведінки подолання орієнтоване на вивчення того, як люди справляються з подіями, які вже відбулися в минулому або відбуваються в сьогоденні. Досить новим і перспективним є поява досліджень, які свідчать про те, що подолання нерідко може бути сфокусовано не тільки на ситуацію загрози, втрати або виклику в минулому або сьогоденні, але і розвиватися в напрямку попередження впливу подій, які є потенційними стресорами (очікувана складна медична процедура, передбачуване звільнення з роботи тощо). Ще в 1985 р. Віллс і Шифман запропонували градацію поведінки подолання на антиципаційну (передбачаємо) та відновну. Антиципаційний копінг розглядався ними як засіб управління подіями, які можуть відбутися, і передбачувана відповідь на стресову ситуацію, виникнення якої очікується. Відновлювальний копінг, розглядається ними як механізм, що допомагає знову знайти психологічну рівновагу після того, як сталися негативні події (Wills, Shiffman 1985).

Виділення попереджуючого типу подолання викликало в подальшому розвиток теорії випереджального подолання, проактивного копіngu (proactive coping). Випереджувальний, проактивний копінг (proactive coping) розглядається як комплекс процесів, за допомогою яких люди передбачають або виявляють потенційні стресори і діють маючи на меті попередити їх вплив. Така поведінка подолання розглядається як поєднання процесів саморегуляції та подолання.

У випереджальному подоланні виокремлюється п'ять взаємопов'язаних компонентів: 1) накопичення різних ресурсів (соціальних, фінансових, часу), які в подальшому можуть бути використані для попередження чи нейтралізації майбутніх втрат; 2) розуміння, усвідомлення потенційних стресорів; 3) оцінка потенційних стресорів на початковому етапі; 4) завчасні підготовчі спроби подолання; 5) отримання висновків та здійснення зворотного зв'язку про успішність здійснених спроб.

Досліджуючи свободу ставлення до скрутних обставин, Т.М.Титаренко дає суголосне визначення поняття опанування (совладание). На її думку, це така поведінка, яка використовується людиною для керування власним передбаченням і переживанням кризової ситуації. Це безперервні спроби у

думках і діях відповідати конкретним вимогам, що їх диктує ситуація, і не лише відповідати, а трохи випереджати їх, бути до них готовим. Особистість інтерпретує ці вимоги як очікування від неї певних випробувань, що перевищують її можливості. Процес опанування спрямований на подолання стресогенних впливів і підпорядковується головній меті діяльності.

На наш погляд, модель випереджального, орієнтованого на майбутнє подолання є серйозною теоретичною базою для проведення досліджень в галузі профілактики захворювань та зміцнення здоров'я, підґрунтям для створення профілактичних програм нового покоління.

6. Модель посттравматичного зростання. До останнього часу досить мало відомо про позитивні наслідки, що викликані впливом життєвих криз, включаючи природу частоти і детермінанти наслідків. Основна увага дослідників сконцентрована, насамперед, на негативних наслідках. Однак під впливом життєвих криз інтенсивної психологічної травми можуть виникати не лише негативні наслідки, а й зростання, викликане стресом, позитивні психологічні особистісні зміни як результат боротьби з подією, що є травмуючою. У процесі подолання з травмою та її наслідками людина не тільки може відновлюватися і повертатися до вихідного рівня функціонування, що існував до травми, а й використати цю ситуацію як можливість для подальшого індивідуального розвитку, досягнення більш високого рівня функціонування у порівнянні з тим, які вона мала до травми [9].

Беззаперечним є той факт, що активність і специфіка поведінки подолання залежить від ресурсів, наявність яких розширює професійні можливості майбутнього психолога, підвищує його цінність в очах оточуючих, робить більш успішним, продуктивним і стійким.

Мета роботи полягала у психологічній категоризації поняття «особистісні ресурси» та обґрунтуванні їх важливості у виборі копінг-стратегій майбутніми психологами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж розглядати особистісні ресурси, здійснимо стислий семантичний аналіз поняття «ресурси». Щонайменше можна виділити три основних тлумачення цього поняття: 1) запаси, джерела чого-небудь; 2) засіб, до якого звертаються у разі необхідності; 3) відчутні й/або символічні, матеріальні й/або моральні засоби, які людина використовує, щоб задовольнити вимоги середовища.

Поняття «ресурс» в психології використовується в різноманітних сполученнях: когнітивний ресурс (В.М.Дружинін), інтелектуальний ресурс (М.О.Холодная), ресурси саморегуляції (О.О.Сергієнко), ресурси інтеграції (Г.В.Ложкін), ресурсні стани (В.В.Козлов).

Автори різних поглядів на проблему ресурсів однакові в одному - до ресурсів, на їх думку, можна віднести все психічне, що дозволяє вирішувати певні життєві задачі (адаптації, саморегуляції, конфлікти, подолання тощо) ефективніше.

Психологічна категоризація поняття «особистісні ресурси» передбачає щонайперше, визначення його змісту, по-друге, означення і характеристику складових, і по-третє – виявлення і опис властивостей і окремих механізмів реалізації цих ресурсів.

Інтерес до ресурсних властивостей психіки пов'язаний, по-перше, з їх принциповою обмеженістю, а по-друге, з можливістю гнучкого розподілу і перерозподілу особистістю власних ресурсів між різними каналами регуляції діяльності [5].

В.О.Бодров, який вперше застосував ресурсний підхід у вивченні регуляції інформаційного стресу, розуміє ресурси в трьох площинах: 1) як цілком конкретне об'єктивно реєстроване матеріальне явище. Наприклад, ресурсом може виступати активуюча функція ретикулярної формації, зміна кровотоку або процеси метаболізму глікопротеїну в мозку; 2) як власне теоретичний конструкт, що відображає деяку ідеальну якість, властиву системі обробки інформації, що уможливорює оцінку невикористаних ресурсів, тобто резервів обробки інформації; 3) функціональний потенціал, що забезпечує стійкий рівень виконання вихідних показників протягом певного часу [3].

Особистісний ресурс суб'єкта діяльності, на думку Б.І.Беспалова, характеризується не його фізичними і біогенетичними особливостями, не властивостями нервової системи і характеру, не професійними знаннями і уміннями, а їх потенційно-можливими особистісними сенсами, які ці властивості можуть набувати при їх використанні людиною [2]. Мотиваційно-ціннісне ставлення людини до світу, особливості її «Я-концепції» також у своїй потенційно-можливій формі входять до «особистісного ресурсу».

Вірогідно, сутнісна характеристика поняття «особистісні ресурси» визначається структурою і характером тих життєвих запитів

(адаптації, подолання важких життєвих ситуацій, певних видів діяльності, самореалізації), які ці ресурси покликані забезпечити.

Отже, в психології терміном «особистісні ресурси» позначають сукупність цінностей, запасів і можливостей суб'єкта, які використовуються або потенційно можуть бути використані ним у певній діяльності.

З метою визначення змістовних складових особистісних ресурсів майбутніх психологів спробуємо розглянути їх системну організацію. Цілком виправданим при аналізі ресурсів є звернення до різних рівнів психіки, оскільки поведінка подолання може «ініціювати», залежно від ситуації й індивідуальних особливостей людини, роботу різних рівнів інтегральної структури суб'єкта, що ґрунтується на ієрархічному принципі ускладнення й зростаючого узагальнення якостей та властивостей.

Обираючи серед існуючих класифікацій особистісних ресурсів, ми зупинилися на варіанті О.О.Сергієнко, яка пропонує виокремлювати в системі особистісних ресурсів дві підсистеми – зовнішніх і внутрішніх ресурсів, кожна з яких має рівневу організацію. До системи зовнішніх ресурсів авторка відносить – *ресурси фізичного середовища* (адекватна потребам їжа, транспорт, одяг, гроші, вільний час та ін.) і *ресурси соціального середовища* (відносини, що виконують функцію забезпечення суб'єкту зворотних зв'язків, сприяють виникненню більш усвідомленої особистісної саморегуляції).

В підсистемі внутрішніх ресурсів можна відслідкувати наступну ієрархію: рівень фізіологічних (індивідуальних) властивостей (стан здоров'я, вік); рівень психодинамічних (темпераментальних) властивостей; когнітивний рівень (здібності, когнітивний контроль); ціннісно-смысловий й «вершинний» рівні – три ключових якості людини, які прямо пов'язані з ефектом подолання – само ефективність, стійкість та витривалість.

Причому емоційні (інтенсивність емоцій, імпульсивність, лабільність, домінуюча «забарвленість» настрою) і вольові (здатність підпорядкувати поведінку цілям, стандартам, сенсам) ресурси, доповнюючи когнітивні, складають «ресурсну основу контролю поведінки» [7].

Деякі автори [2, 11, 12] розрізняють специфічні, орієнтовані на певне коло ситуацій та «загальні» ресурси, що беруть участь в регуляції поведінки подолання в широкому

спектрі ситуацій. До специфічних ресурсів відносять: фігури значущих предків, фотографії, предмети, які належали близьким людям, подарунки близьких, талісмани.

Цікавою є систематизація внутрішніх ресурсів особистості, яку запропонували І.П.Шкуратова й О.А.Анненкова [10]. Всю сукупність особистісних ресурсів дослідниці об'єднали у п'ять основних груп: 1) світогляд і вірування людини, сила духу; 2) інтелект, креативність, інтерес до світу; 3) системи навиків, умінь, знань; 4) енергетичний ресурс; 5) властивості особистості, спрямовані на протистояння руйнівним діям (життєстійкість, цілеспрямованість, оптимізм, локус контролю).

Зупинимось більш детально на аналізі перерахованих груп особистісних ресурсів. Наявність стійкої картини світу в особистості є необхідною умовою її існування, через це світогляд і вірування є визначальним ресурсом подолання. Чим стійкішою і позитивнішою є ця картина, чим міцнішим є дух, тим успішніше особистістю буде забезпечена будь-яка життєва необхідність.

Інтелект – «ядро ресурсів людини» – за висловом Ж.Піаже є «механізмом глобальної адаптації людини до змін в середовищі». До цієї групи відносять не лише предметний інтелект, але й соціальний інтелект, що забезпечує компетентність в міжособистісних стосунках, емоційний інтелект, регулюючий емоційні реакції і здібність до визначення емоційних станів оточуючих, а також креативність, як здібність до творчого розв'язання виникаючих завдань.

Система навиків, знань і умінь забезпечує репертуар поведінкових можливостей суб'єкта, які актуалізуються в діяльності. Але вже само по собі володіння цими надбаннями додає стійкості і упевненості позиції людини.

До категорії «енергетичний ресурс», згідно їх задуму, входять фізичне і психічне здоров'я, витривалість людини, її темпераментальні характеристики.

Властивості особистості представлені в їх концепції життєстійкістю, оптимізмом та локусом контролю. У структурі життєстійкості як особистісної життєвої диспозиції виокремлено три найважливіші складові: прийняття на себе зобов'язань, контроль та виклик. Поняття локус контролю (інтернальність) в даній класифікації розуміється перш за все як копінг-ресурс, властивість особистості, що забезпечує вибір найбільш ефективних стратегій подолання важких життєвих ситуацій унаслідок

прийняття людиною відповідальності за власне життя.

Ресурси, що надають переваги в багатоманітних ситуаціях, Д.О.Леонт'єв називає метаресурсами. Метаресурси, в свою чергу, він поділяє на три глобальних класи: фізіологічні, психологічні та соціальні ресурси. До психологічних ресурсів автор відносить: 1) психологічні ресурси стійкості (ціннісно-смыслові ресурси – задоволеність життям, осмисленість життя); 2) психологічні ресурси саморегуляції – стійкі стратегії побудови взаємодії із світом (каузальні орієнтації, локус контролю, само ефективність, толерантність до невизначеності, схильність до ризику, полнезалежність, рефлексія); 3) мотиваційні ресурси та 4) інструментальні ресурси – навички і компетенції, набуті в процесі життєдіяльності [6].

Не менш важливим в контексті заявленої проблеми є також осмислення сутнісного потенціалу поняття «копінг-ресурси», під якими розуміють ті структури особистості, які забезпечують прояв копінг-поведінки. До копінг-ресурсів, на думку Г.В.Ложкіна, слід віднести сенсорні й когнітивні ресурси, особистісні структури (адекватну «Я-концепцію», самооцінку, рівень домагань, локус контролю, актуалізовані життєві особистісні смисли, психоемоційну та комунікативну складові [5].

Важливими комунікативними копінг-ресурсами особистості вважаються емпатія та афіліація, які здійснюють вплив на формування самооцінки, локусу контролю та вибір і реалізацію конструктивних копінг-стратегій [9].

Автор теорії збереження (conservation) ресурсів С. Хобфолл стверджує, що втрата ресурсів є головним компонентом у процесі розвитку стресу, на відміну від когнітивного оцінювання. На його переконання [12] стрес відбувається лише за умов: 1) коли, ресурсам індивіда загрожує втрата; 2) коли, ресурси індивіда вже втрачені; 3) коли, індивід стикається з невдачею при спробі одержати додаткові ресурси після значного інвестування власних ресурсів. Більш того, автор запевняє, що, хоча когнітивне оцінювання є одним зі шляхів оцінки міри втрати ресурсів, більшість ресурсів є об'єктивно зумовленими та спостережуваними.

Серед сукупності факторів, що детермінують вибір людиною копінг-стратегій, основна увага у роботі У. Мішел, приділена диспозиційному фактору, як системі індивідуально-психологічних особливостей. Дослідник пропонує виділяти 5 груп

особистісних змінних, котрі, як він вважає, впливають на те, як особистість взаємодіє з ситуаціями. Перша група включає когнітивні та поведінкові компоненти конструювання, тобто ті операції і перетворення, які виконуються людиною по відношенню до змісту інформації. Друга група містить стратегії кодування й систему особистісних конструктів індивіда. Звідси ми маємо індивідуальні особливості в тлумаченні стимулу (загроза, виклик, пригода). Третя група включає особистісні змінні, що фіксують певні очікування відносно наслідків різних поведінкових можливостей, існуючих в даній ситуації. Ці очікування управляють вибором якоїсь однієї лінії поведінки серед їхньої потенційної множини, яку в принципі можна сконструювати в контексті ситуації. В четверту групу особистісних змінних входять цінності й цілі. Люди з однаковою системою очікувань можуть вести себе зовсім по-різному в силу того, що різні наслідки мають для них різну суб'єктивну цінність. П'ята група включає плани і системи саморегуляції [13].

З точки зору Л.І. Анциферової на вибір стратегії подолання також суттєво впливає процес «когнітивного оцінювання», тобто оцінка особливостей ситуації, вияв негативних та позитивних її аспектів, з'ясування смислу і значення того, що відбувається. Об'єктом когнітивного оцінювання також виступають здібності і можливості людини, її функціонально-енергетичні резерви, вірогідність отримання соціальної підтримки, наявність відповідного життєвого досвіду та можливості його використання в наявній ситуації. Від рівня розвитку механізму когнітивного оцінювання, його гнучкості, від можливості людини з різних точок зору розглядати важку ситуацію і застосовувати прийоми переоцінки залежить правильний вибір конкретної стратегії подолання складної життєвої ситуації. Приймаючи рішення про можливість позитивної зміни важкої ситуації, суб'єкт починає формувати її як проблему: він визначає кінцеву і проміжні цілі, намічає план розв'язання, визначає способи досягнення мети. Іноді він використовує «когнітивну репетицію»: програє подумки свої дії та їх можливі наслідки, визначає пріоритети. Виходячи з такого розуміння когнітивного оцінювання [1].

Як важливий ресурс, що обумовлює вибір копінг-стратегій можна розглядати конструкт самоефективності, розроблений А. Бандурою. З самоефективністю пов'язані пізнавальні процеси, які належать до внутрішніх переконань особистості про її власну

спроможність до подолання. Наявність у людини переконання в своїй власній ефективності підкреслює здатність її до організації і використання внутрішніх ресурсів, а також здатність до отримання ресурсів з навколишнього середовища [11].

У роботі А.В.Лібіної виявлено, що існує більш щільний кореляційний зв'язок між захисними стратегіями та темпераментальними характеристиками індивідуальності, аніж із стратегіями подолання. Виявлений негативний вплив захистів та позитивний вплив подолання на благополуччя людини, при цьому негативний вплив захисних стратегій більш стійкий й торкається більш широких аспектів життя. Люди із домінуванням захисних стратегій меншою мірою задоволені своєю ефективністю, собою, відносинами із іншими людьми у порівнянні із особами у яких превалюють стратегії подолання [4].

Це показано в дослідженнях О.І.Склень при вивченні особливостей копінг-поведінки

фахівців-пожежних з різним професійним досвідом. Нею встановлено взаємозв'язок між ефективністю копінг-поведінки та рядом індивідуально-психологічних особливостей пожежних. Відмічено, що адаптивну форму копінгу здебільшого визначають інтелектуальний рівень особистості та вольові особливості працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України. Окрім цього, вирішальна роль у забезпеченні ефективності подолання стресу відводиться комунікативній складовій особистості, до якої відноситься вміння працювати в команді, здатність встановлювати та підтримувати контакти тощо [8].

Серед особистісних ресурсів психологічного подолання останнім часом деякі дослідники – здебільшого зарубіжні – почали розглядати й почуття гумору.

На підставі теоретичного аналізу існуючих наукових надбань спробуємо запропонувати власний варіант класифікації копінг-ресурсів, майбутніх психологів (рис.1).

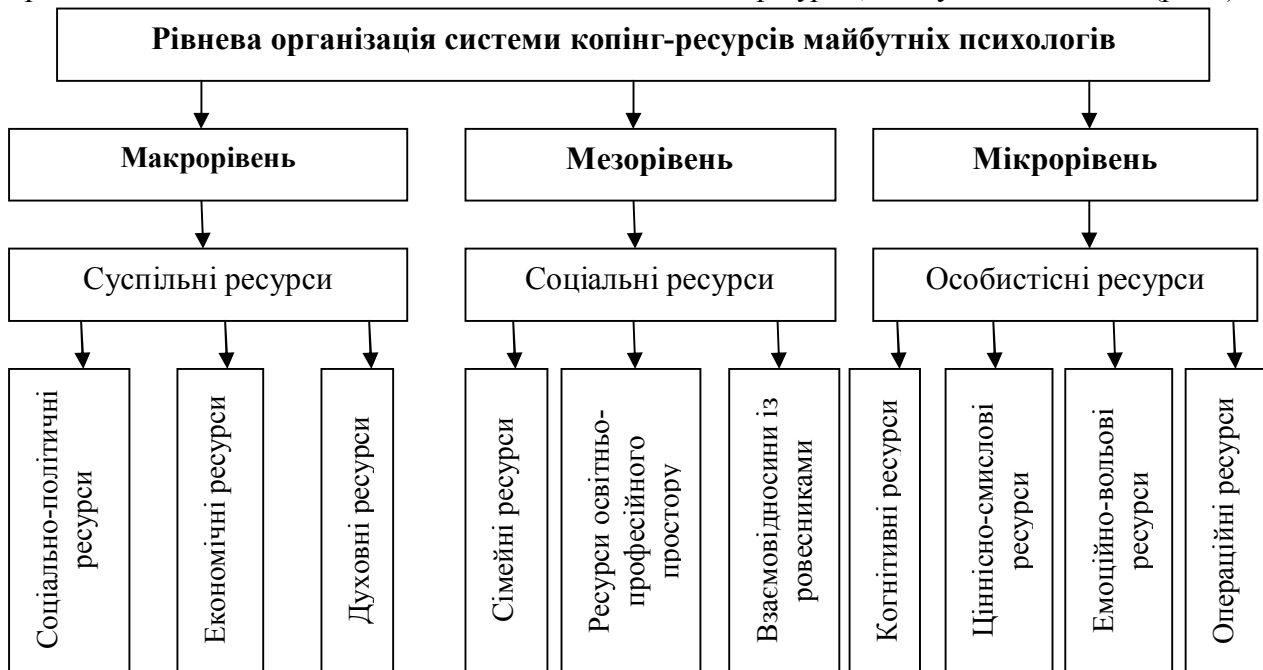


Рис. 1 Класифікація копінг-ресурсів майбутніх психологів

Із, рис. 1, випливає, що всю сукупність копінг-ресурсів умовно можна поділити на три групи: суспільні ресурси (макрорівень); соціальні ресурси (мезорівень); особистісні ресурси (мікрорівень), які дозволяють майбутньому психологу вирішувати певні життєві завдання, в тому числі завдання адаптації й подолання несприятливих внутрішніх та зовнішніх умов більш ефективним чином.

Актуалізація копінг-ресурсів необхідна лише за умови, коли труднощі, з якими необхідно впоратися, знаходяться в межах

потенційних можливостей майбутнього психолога, але за межами його психологічної готовності, можливості впоратися. Копінг-ресурси особистості майбутнього психолога виконують певні функції, а саме: поліпшення розуміння ситуації і своєї ролі в ній, оптимізації емоційного стану, посилення саморегуляції і підвищення ефективності поведінки, зміцнення позитивної «Я-концепції».

Осмислення визначальних факторів, що обумовлюють вибір копінг-стратегій привели до висновку, що саме психологічні

особливості особистості є тим чинником, який координує, каталізує, модулює, модифікує та забезпечує можливість (або неможливість) використання та реалізації різноманітних наявних ресурсів.

Висновки. Сутнісна характеристика поняття «особистісні ресурси» визначається структурою і характером тих життєвих запитів (адаптації, подолання важких життєвих ситуацій, певних видів діяльності, самореалізації), які ці ресурси покликані забезпечити. Терміном «особистісні ресурси» позначають сукупність цінностей, запасів і можливостей суб'єкта, які використовуються або потенційно можуть бути використані ним

у певній діяльності. Сукупність усвідомлених ресурсів є детермінуючим чинником у виборі копінг-стратегій. Актуалізація ресурсів майбутніми психологами визначає успішність втілення ними обраної копінг-стратегії. Успішність подолання прямо залежить від доступності та специфіки наявних копінг-ресурсів. Доступність копінг-ресурсів може бути різною, але навіть доступні ресурси досить часто залишаються в потенційному стані і не використовуються майбутнім психологом. Через це, відкриття, усвідомлення та актуалізація невикористаних копінг-ресурсів відкриває нові можливості для подолання і розвитку майбутнього психолога.

Література:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И.Анцыферова // Психологический журнал. – Т.15. – № 1. – 1994. – С. 3-18.
2. Беспалов Б.И. Диагностика профессионального опыта и его операционально-смысловых структур / Б.И.Беспалов // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы II Международной научно-практической конференции. 11-14 декабря 2009, СевКавГТУ. Ставрополь, 2009. – Ч. 1. – с. 23-27.
3. Бодров В.А. Информационный стресс / Вячеслав Алексеевич Бодров [учебное пособие для вузов]. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
4. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В.Либина. – М., 2008. – 400 с.
5. Ложкин Г.В. Стратегии «копинг»-поведения в процессе развития личности спортивного тренера / Г.В.Ложкин, Н.Ю. Волянюк // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 2 / Под ред. В.А.Бодрова, А.Л.Журавлева. – М.: Издательство «Института психологии РАН», 2011. – С.543-555.
6. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых понятий / Д.А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. [отв. ред. Т.Л.Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А.Хазова]. – Кострома: КМУ им. Н.А.Некрасова, 2010. – С.40-42.
7. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции / Е.А. Сергиенко [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5(7). URL: <http://psystudy.ru>
8. Склень О.І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: автореф. дис. ... кандидата психол. наук / О.І. Склень. – Харків, 2007. – 22 с.
9. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
10. Шкуратова И.П. Психология кризиса и кризисных состояний / И.П.Шкуратова, Е.А.Анненкова // Междисциплинарный ежегодник. – 2007. – Вып.4. – С.17-23.
11. Bandura A. Self - efficacy: The exercise of control / A. Bandura // New York: Freeman. – 1997. – P. 604.
12. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new at tempt at conceptualizing stress / S. E. Hobfoll // American Psychologist. –1989. – № 3 (44). – P. 513-524.
13. Mischel W. A cognitive-affective system theory of personality / W. Mischel & Y.Shoda // Psychological Reports, 1995. – № 102. – P. 246-258.

Rysynets T.P., Assistant Professor of Psychology

PERSONAL RESOURCES SELECTION AS A FACTOR COPING STRATEGIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

This article is devoted to psychological categorization of "personal resources", description of the level organization of the system of coping resources. It is depicted and described the qualities and some mechanisms of implementation of future psychologists' resources.

Keywords: resource, personal resource, choice, coping-strategies, future psychologists.

ОСНОВНІ ВПЛИВОВІ ФАКТОРИ ГЕНЕЗИСУ ПРОФЕСІЙНИХ СТРАХІВ ВІЙСЬКОВИХ ЛЬОТЧИКІВ

У статті висвітлено результати досліджень основних впливових факторів, які мають місце та відіграють роль у процесі формуванні професійних страхів офіцерів льотної складу, отриманих під час проведення в 2012 році комплексного психологічного експерименту у військах.

В статті освещены результаты исследований основных влияющих факторов, имеющих место и играющих роль в процессе формирования профессиональных страхов офицеров летного состава, полученных во время проведения в 2012 году комплексного психологического эксперимента в войсках.

Актуальність дослідження.

Екстремальна професійна діяльність людини накладає свій характерний відбиток на її когнітивно-емоційну сферу мислення, через свою стресову насиченість часто формуючи передумови для виникнення певних психологічних феноменів. Одним з найбільш значущих психологічних явищ у житті людини є страх, який у контексті професійної діяльності набуває особливого виду, що визначається терміном “професійний страх”. Цей термін з’явився порівняно недавно та вживається фахівцями-психологами для позначення страху (групи страхів), викликаних стресовими стимулами, притаманними лише певному виду професійної діяльності. Професійний страх – це пасивно-оборонна емоція (та похідний від неї стан), яка виникає в людини через суб’єктивне очікування настання екстремальних професійних ситуацій, що містять об’єктивну вітальну (соціальну) загрозу для неї. Саме явище є відносно мало дослідженим, проте чітко визначено психологами як недовозначно шкідливе через свій астеничний вплив на якість професійної діяльності суб’єкта.

Зв’язок із важливими практичними завданнями. Ігнорування проблеми професійних страхів та нежиття відповідних заходів, як показує практика, призводить до погіршення психологічного стану певної частини льотної складу, та інколи навіть до списання військових льотчиків з займаних посад за професійною непридатністю. Водночас, психологічний супровід бойової підготовки льотної складу, чия професійна діяльність є емоційно навантаженою та протікає у екстремальних умовах, не може вважатися цілісним без дослідження та врахування в діяльності причинної складової виникнення негативних психічних явищ, які підлягають профілактиці та корекції. Дослідження цього аспекту професійної діяльності військових льотчиків безумовно дозволить покращити процес її психологічного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У зарубіжних психологічних дослідженнях, присвячених військовій авіації, багато уваги

приділяється професійним страхам льотчиків, які, зокрема, може виражатися у відмовах, прямих або непрямих, від виконання польотів. Так, феномен професійних страхів у військовій авіації, причини, що сприяють їх виникненню та розвитку, досліджують E. Salas, D. E. Maurino [14], P. S. Tsang, M. A. Vidulich, J. A. Wise, D. J. Garland, V. D. Hopkin, K.-M. Goeters [11], M. Martinussen, D. R. Hunter, S. N. Roscoe [12], F. H. Hawkins, B. G. Kanki, R. L. Helmreich, J. M. Anca [13], D. Harris, H. C. Muir. У Російській Федерації проблемам дослідження льотних страхів приділяють увагу ряд авторів, зокрема, Д. В. Гандер [2], Н. Д. Завалова, Р. М. Макаров [6], В. О. Пономаренко [8], М. І. Рубець, Ю. К. Стрелков [9] та ін. Питання психологічного забезпечення професійної діяльності військового льотчика знайшли своє відображення в роботах російських науковців М. Д. Лисакова, Б. Л. Покровського, Л. М. Корольова.

На вітчизняних наукових теренах проблемам психологічного забезпечення навчально-бойової діяльності льотної складу, та пов’язаним із цим питанням дослідження причинно-наслідкових зв’язків, приділено недостатньо уваги, в їх вирішенні часто використовується стандартизований для усього особового складу Збройних Сил підхід. Внаслідок цього ряд психологічних проблем, притаманних професійній діяльності військових льотчиків, а також аспектів їх генезису, й досі залишається невисвітленим, що в свою чергу спричиняє відсутність або неефективність їх розв’язання.

З метою усунення прогалин у вітчизняному науковому баченні висвітленої проблеми автором цієї статті в рамках дисертаційного дослідження спільно з органами військового управління Повітряних Сил Збройних Сил України під загальним керівництвом доктора психологічних наук, професора В. В. Стасюка в червні-вересні 2012 року було проведено комплексний психологічний експеримент у 12 військових авіаційних частинах, спрямований на виявлення та профілактику розвитку професійних страхів офіцерів льотної складу. В експерименті прийняли участь 168 військових

Питання психології

льотчиків даних частин. Метою даної статті є висвітлення результатів досліджень основних впливових факторів, які мають місце та відіграють роль у процесі формуванні професійних страхів офіцерів льотного складу, отриманих на діагностичному етапі даного експерименту. Зазначимо, що дані наводяться нами без висвітлення кількісних характеристик досліджуваних через обмеженість доступу до даної інформації.

У ході дослідження був проведений аналіз факторів, що є підґрунтям та сприяють процесу формування професійних страхів у військових льотчиків. До таких на підставі аналізу численних публікацій та результатів наукових досліджень нами було віднесено індивідуальні психологічні особливості, рівень професійної підготовленості та рівень володіння базовою і оперативною інформацією. Зазначені фактори було проаналізовано через відповідні показники:

- виразність застрягаючого, дистимного, тривожного та екзальтованого типів акцентуацій характеру й темпераменту;
- рівень нейротизму;

- дані загального нальоту, нальоту на даному типі ЛА та у поточному році;
- оцінки якості виконання елементів польотних перевірок;
- оцінки рівня теоретичних професійних знань;
- оцінювання готовності до польотів;
- якість виконання одиночних польотів чи польотів у складі екіпажу;
- наявність особистого стресового льотного досвіду.

Попередньо проведене комплексне діагностування із подальшим розподілом військових льотчиків за рівнями відчуження ними професійних страхів (показник $I_{пс}$) дозволило у подальшому визначити ступінь впливовості зазначених факторів у процесі генезису досліджуваного явища.

За результатами застосування методики “Визначення акцентуацій характеру й темпераменту” (Е. Літман-Г. Шмішек) у військових льотчиків було встановлено наступні показники ступенів виразності основних акцентуацій (табл. 1).

Таблиця 1

Виразність типів акцентуацій характеру й темпераменту у досліджуваних військових льотчиків

Група за $I_{пс}$	Найбільш виразні типи акцентуації	Середній ступінь прояву
Високий рівень	Застрягаючий	17,6 – тенденція до виразності
	Екзальтований	16,4 – тенденція до виразності
	Збуджений	13,8 – початкова ознака акцентуації
	Емотивний	12,5 – початкова ознака акцентуації
Значний рівень	Застрягаючий	15,3 – тенденція до виразності
	Екзальтований	15,5 – тенденція до виразності
Середній рівень	Екзальтований	13,6 – тенденція до виразності
	Гіпертимний	12,8 – початкова ознака акцентуації
	Демонстративний	14,3 – початкова ознака акцентуації
	Застрягаючий	13,7 – початкова ознака акцентуації
Незначний рівень	Гіпертимний	13,4 – початкова ознака акцентуації
	Екзальтований	12,2 – початкова ознака акцентуації
Низький рівень	Гіпертимний	14,7 – початкова ознака акцентуації

Військовим льотчикам, які не виявили ознак наявності професійних страхів, властивою виявилась виразність гіпертимного типу акцентуації зі ступенем “початкова ознака” вище середнього рівня (її продемонстрували 80% опитаних льотчиків, віднесених до групи низького рівня $I_{пс}$, та 71% льотчиків, віднесених до групи незначного рівня $I_{пс}$). Зі зростанням рівня відчуження професійних страхів прояви гіпертимного типу акцентуації зникають, її було виявлено лише в 20% льотчиків групи середнього рівня, а в групах значного та високого рівнів $I_{пс}$ не виявлено взагалі. Водночас, починаючи з групи середнього рівня до групи високого рівня $I_{пс}$, льотчики демонстрували зростаючу кількість проявів *застрягаючого типу акцентуації* характеру (13% з початковими ознаками акцентуації). В групі значного рівня $I_{пс}$ було зафіксовано вже 39% таких проявів зі ступенем “тенденція до виразності”.

Найбільша кількість проявів з відповідним зростанням інтенсивності виявлена в групі високого рівня $I_{пс}$ – 62%.

Схожа ситуація склалася з проявами *екзальтованого типу акцентуації* темпераменту. В групі низького рівня $I_{пс}$ їх не зафіксовано взагалі, з підвищенням рівня тривожності в групах кількість проявів екзальтованого типу акцентуації та їх інтенсивність поступово зростала. Починаючи з групи незначного рівня $I_{пс}$, їх було зафіксовано 21%, 26%, 31% та 38% відповідно, причому в групах значного та високого рівнів $I_{пс}$ інтенсивність проявів досягла ступеню “тенденція до виразності”.

Таким чином, наукові положення щодо підкріплення характеристик схильності особистості до відчуження страху та проявів тривожних станів певними типами акцентуацій характеру й темпераменту знайшли своє підтвердження в ході нашого

Питання психології

дослідження. Військові льотчики продемонстрували пряму залежність можливості виникнення й розвитку професійних страхів через наявність застрягаючого та екзальтованого типів акцентуацій, причому зростаючому рівню професійної тривожності відповідає зростання кількості та інтенсивності їх проявів.

Не менш характерним показником схильності до відчуження професійних страхів науковці називають нейротизм, який на думку

широкого кола наукової спільноти також є однією з основних психологічних характеристик особистості [1; 3; 7]. У контексті військової льотної діяльності більші показники рівня нейротизму свідчать про підвищену вірогідність формування тривожних реакцій, пов'язаних із стресовими чинниками польоту та, відповідно, зародження професійних страхів, підґрунтям для яких виступають у першу чергу вітальні страхи (рис. 1).

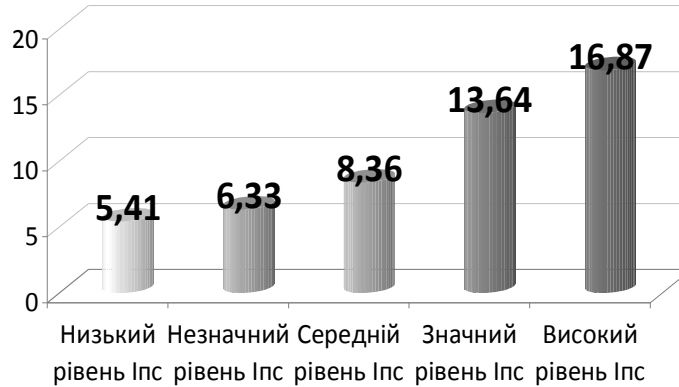


Рис. 1. Середні показники рівня нейротизму офіцерів льотної складу за групами I_{nc}

За результатами застосування «Особистісного опитувальника ЕРІ» Г. Айзенка, який містить шкалу нейротизму, військові льотчики продемонстрували достатньо широкий спектр показників нейротизму. Так, для офіцерів льотної складу низького рівня I_{nc} середній показник нейротизму склав 5,41 бала, що за інтерпретацією Айзенка відповідає *низькому рівню нейротизму*. Таке значення показника свідчить про значний рівень емоційної стабільності та стресової стійкості опитаних.

Зі зростанням «тривожного» рівня групи I_{nc} військові льотчики демонструють підвищення показника нейротизму. Так, льотчики групи значного рівня I_{nc} за середнім показником нейротизму впритул наближаються до значення «високий рівень нейротизму» (13,64 бала), а льотчики групи високого рівня I_{nc} вже досягають його з показником 16,87 бала. Такі показники даної характеристики особистості недвозначно пояснюють факт виникнення й закріплення професійних страхів у даних льотчиків з позицій особистісної схильності до підвищено тривожних реакцій.

Упевненість військового льотчика в собі як у професіоналі базується на його рівні професіоналізму, який, в свою чергу, визначається низкою складових. Проведені в різний час експериментальні дослідження дозволили встановити ряд необхідних психофізіологічних якостей, які необхідні людині для того, щоб вона могла займатися літною діяльністю. Але психофізіологічні властивості і якості психіки тільки потенційно

визначають здатність людини до освоєння літної професії та рівень її професіоналізму. Необхідним компонентом є також відповідне професійне навчання, в результаті якого льотчик повинен засвоїти:

- знання теоретичних дисциплін;
- навички просторового орієнтування в умовах візуального й приладового польоту;
- навички в техніці пілотування [6].

Для систематизації аналізу даних ми прив'язали показники загального нальоту та нальоту на даному типі ЛА до положень наказу Міністра оборони України від 04.01.2005 р. №2 «Про затвердження Інструкції про порядок проведення класифікації військових льотчиків і штурманів», який визначає розміри необхідного нальоту для присвоєння класності військовим льотчикам (табл. 2).

Таблиця 2

Вимоги до загального нальоту для присвоєння класної кваліфікації військовим льотчикам

Показник нальоту, у годинах	Класність військового льотчика
450 (600*, 500**)	1
300 (400*, 350**)	2
150 (200*, 200**)	3
менше	б/к

* – вимоги до льотної складу військово-транспортної авіації;

** – вимоги до льотної складу інструкторів.

Аналіз показників загального нальоту та нальоту на нинішньому типі ЛА досліджуваних військових льотчиків висвітлив наступні результати (табл. 3).

Середні показники загального нальоту та нальоту на нинішньому типі літального апарату досліджуваних військових льотчиків

Група за $I_{пс}$	Середній показник загального нальоту, у годинах	Середній показник нальоту на нинішньому типі ЛА, у годинах
Високий рівень	62	10
Значний рівень	141	75
Середній рівень	226	157
Незначний рівень	282	234
Низький рівень	359	313

Як видно з наведених даних, найнижчі показники загального нальоту та нальоту на нинішньому типі літального апарату очікувано мають представники груп високого (по 62 та 10 годин у середньому) та значного рівнів $I_{пс}$ (по 141 та 75 годин у середньому). Такі показники свідчать про низький рівень практичного досвіду виконання польотів та володіння поточним видом авіаційної техніки, що в комплексі з екстремальністю професії й виступає підґрунтям для формування професійних страхів.

Показники річного нальоту досліджуваних офіцерів льотного складу згідно типу пілотованого літального апарату нами також було оцінено в балах згідно з положеннями наказу Міністра оборони України від 12.01.2004 р. №9 “Єдині річні норми нальоту годин для нарахування вислуги років на пенсію на пільгових умовах льотному складу авіації Збройних Сил України”, який визначає такі норми мінімального річного нальоту:

- на винищувачах, фронтових бомбардувальниках, штурмовиках, розвідниках – 8 годин;

- на дальніх надзвукових бомбардувальниках, на вертольотах, що базуються на кораблях, – 10 годин;
 - на навчально-тренувальних літаках – 15 годин;
 - на військово-транспортних і транспортних літаках – 20 годин;
 - на вертольотах – 15 годин.

За експертними оцінками в ході дослідження нами був здійснений умовний розподіл значень показника фактичного річного нальоту $N_{ф}$ за рівнями достатності щодо підтримання оптимальної льотної натренованості по відношенню до встановленої мінімальної річної норми нальоту $N_{в}$:

- $0 \leq N_{ф} < 0,5N_{в}$,
- $0,5N_{в} \leq N_{ф} < N_{в}$,
- $N_{в} \leq N_{ф} < 2N_{в}$,
- $2N_{в} \leq N_{ф} < 4N_{в}$,
- $4N_{в} \leq N_{ф} < \infty$,

із подальшим застосуванням його до показників річного нальоту досліджуваних військових льотчиків (табл. 4).

Таблиця 4

Співвідношення середніх показників $N_{ф}$ військових льотчиків до показника $N_{в}$

Група за $I_{пс}$	Середній показник фактичного річного нальоту $N_{ф}$	Категорія показника річного нальоту, $N_{ф}$ від $N_{в}$
Високий рівень	7	$0 \leq N_{ф} < 0,5N_{в}$
Значний рівень	12	$N_{в} \leq N_{ф} < 2N_{в}$
Середній рівень	19	$N_{в} \leq N_{ф} < 2N_{в}$
Незначний рівень	27	$2N_{в} \leq N_{ф} < 4N_{в}$
Низький рівень	33	$2N_{в} \leq N_{ф} < 4N_{в}$

Очікувано найнижчий середній показник річного нальоту $N_{ф}$ продемонстрували військові льотчики групи високого рівня $I_{пс}$. З річним нальотом 0-12 годин вони не можуть бути упевнені в собі як фахівці, що, природно, формує підстави для виникнення в них професійних страхів.

Щодо оцінки якості виконання елементів польотних перевірок слід зазначити, що кожний контрольний політ на виконання перевірки якості пілотування літального апарату та виконання елементів польотного завдання завершується внесенням відповідного запису про виконану перевірку до льотної книжки військового льотчика. Кожен такий запис містить оцінювання від 15 до 25 зазначених показників (залежно від виду

й складності польотного завдання) за 5-бальною шкалою. Під час аналізу льотних книжок досліджуваних льотчиків ми обчислювали середнє арифметичне значення усіх оцінок за результатами кожної перевірки, що давало підставу робити висновки як про загальну якість виконання польотного завдання, так і про якість виконання окремих його елементів.

Оцінювання рівня теоретичних знань військових льотчиків у авіаційних військових частинах традиційно проводиться за 5-бальною шкалою, що суттєво спростило аналіз даного інформаційного блоку. У випадку оцінювання готовності до польотів у день підготовки до них ми попросили перевіряючих осіб на період проведення нашого дослідження здійснювати

Питання психології

його не за стандартною схемою “готовий-не готовий”, а також за 5-бальною шкалою.

Описаний комплексний підхід до оцінювання рівня теоретичної та практичної

професійної підготовленості досліджуваних військових льотчиків дозволив отримати такі результати (табл. 5).

Таблиця 5

Результати дослідження рівня професійної підготовленості військових льотчиків*

Група за $I_{пс}$	Показники нальоту, в долях (годинах)			Оцінки польотн. перевірок	Оцінка теор. знань	Оцінка готовності до польоту
	Загальний	На даному типі	В цьому році			
Високий рівень	0,19 (87,9)	0,10 (45,4)	0,20 (8,2)	0,68 (3,41 з 5)	0,64 (3,20 з 5)	0,56 (2,82 з 5)
Значний рівень	0,30 (137,8)	0,25 (112,6)	0,38 (15,1)	0,75 (3,74 з 5)	0,72 (3,62 з 5)	0,67 (3,33 з 5)
Середній рівень	0,42 (188,3)	0,37 (169,4)	0,55 (22,3)	0,84 (4,22 з 5)	0,83 (4,15 з 5)	0,79 (3,95 з 5)
Незначний рівень	0,62 (276,4)	0,60 (268,3)	0,93 (37,6)	0,95 (4,73 з 5)	0,97 (4,86 з 5)	0,96 (4,78 з 5)
Низький рівень	0,75 (340,2)	0,73 (335,9)	1,00 (42,2)	1,00 (5 з 5)	1,00 (5 з 5)	1,00 (5 з 5)

*. Наведено усереднені дані у годинах нальоту та у сотих долях балового значення від максимально можливого балового значення за даним показником.

Військові льотчики груп високого та значного рівнів $I_{пс}$ мали найнижчі показники за усіма видами оцінювання рівня їх професійної підготовленості. Зокрема, льотчики з високим рівнем $I_{пс}$ мають найменший наліг (у середньому 85,9 годин), що складає лише 57% від необхідного для присвоєння чергової класної кваліфікації “Військовий льотчик 3-го класу”. Найбільший загальний наліг серед льотчиків цієї категорії мають офіцери льотного складу військово-транспортної авіації (в середньому 104 години), тоді як льотчики з винищувальної авіації цієї групи мають середній наліг усього 21 годину.

Вагомим фактором у процесі виникнення професійних страхів виявився показник належності військового льотчика до певного роду авіації, що інтерпретується як виконання одиночних польотів або польотів у складі екіпажу. В залежності від цього видозмінюється структура системи взаємозв'язків у польоті, тобто, стандартна система “льотчик-літак-середовище” може набувати виду “льотчик-льотчик-літак-середовище” тощо [8]. Природно, що навіть недосвідчений військовий льотчик відчуває професійний страх меншої інтенсивності (або не має його взагалі як такого), усвідомлюючи,

що в польоті поруч із ним знаходиться інші члени екіпажу, які в разі виникнення небезпечної ситуації в польоті можуть *підстрахувати* його, нівелювати його непрофесійні дії, чим суттєво знизять рівень вітальної небезпеки (Ан-26, Ан-30, Іл-76, Ту-134, Су-24, Мі-8, здвоєне управління літальним апаратом). Значно менший спокій відчуває льотчик винищувальної або штурмової авіації, який, крім себе, не має на кого розраховувати в польоті (Су-27, МіГ-29, Су-25, одинарне управління літальним апаратом). До того ж, літаки та вертольоти Збройних Сил України суттєво відрізняються за своїми тактико-технічними характеристиками: показниками висоти, швидкості польоту, значеннями польотних перевантажень тощо, що також накладає свій відбиток на рівень сприйняття льотчиком польоту як небезпечного явища. Дані психологічні феномени сприйняття в професійній льотній діяльності неодноразово розкривалися численними дослідниками в галузі авіаційної психології [6; 8; 9].

Проведення відповідного аналізу даних надало підтвердження науковим твердженням дослідників (табл. 6).

Таблиця 6

Залежність наявності професійних страхів від роду авіації (складу екіпажу)*

Кількість льотного складу	ВА, ША	БА	ВТА	АА	НА
	1 льотчик	2 льотчики	2 льотчики	2 льотчики	1-2 льотчики
	Су-27, МіГ-29, Су-25	Су-24	Ту-134, Іл-76, Ан-24, -26, -30	Мі-8	Лі-39
Високий рівень $I_{пс}$	11%	10%	4%	5%	8%
Значний рівень $I_{пс}$	34%	26%	27%	25%	27%

*. У відсотках від загальної кількості представників роду авіації, що брали участь у дослідженні.

Питання психології

Виявлено, що з усіх військових льотчиків винищувальної (ВА) та штурмової (ША) авіації більшою чи меншою мірою піддані професійним страхам 45% від загальної кількості досліджуваних представників даних родів авіації. Трохи кращим є стан справ у бомбардувальній (БА) та навчальній (НА) авіації, де даний показник склав відповідно 36% та 35%. Ще меншу обтяженість професійними страхами демонструють льотчики військово-транспортної авіації (ВТА) – 33% від загальної кількості. І найбільш стійкими щодо виникнення даного психологічного феномену виявили себе вертолітники військово-транспортної авіації (умовно АА) зі своїм показником 30%. Таким чином, ми переконалися емпіричним шляхом, що шанс виникнення професійного страху у військового льотчика змінюється в залежності від кількості осіб екіпажу, в якому льотчик

виконує польоти, а також від рівня психічної напруженості, викликані тактико-технічними характеристиками пілотованого ЛА.

Корисну інформацію для здійснення первинних висновків про етіологію льотних професійних страхів надали свідчення льотчиків щодо наявності особистого досвіду перебування в небезпечних польотних ситуаціях, надані ними під час застосування опитувальника “Професійні страхи льотчика” ПСЛ. Дана інформація аналізувалася як впливовий фактор “Рівень володіння інформацією” в процесі формування льотних професійних страхів. Так, кожний досліджуваний льотчик з первинної вибірки засвідчив у середньому про 1,35 випадку особистого досвіду перебування у певних небезпечних польотних ситуаціях за опитувальником (табл. 7).

Таблиця 7

Дані щодо свідчень офіцерів льотного складу про наявність стресового льотного досвіду СЛД*

Група за I _{пс}	Всього свідчень	СЛД–			СЛД+		
		T,C**–	T+	C+	T,C–	T+	C+
Високий рівень	325	196	57	73	0	1	0
Значний рівень	1225	938	148	128	2	5	0
Середній рівень	1325	1064	139	77	27	14	6
Незначний рівень	950	786	76	28	52	5	3
Низький рівень	375	227	26	12	107	2	1
ВСЬОГО	4200	3211	446	318	188	27	10

*. Не враховувались свідчення щодо базової ситуації “Затримка із часом вильоту”, яка виконувала в опитувальнику контрольно-стимуляційну функцію.

** T,C(+)- відсутність (наявність) проявів реакцій тривоги (страхів).

З огляду на спрямованість опитувальника в межах нашого психологічного дослідження, зацікавленість в першу чергу викликали наявність або відсутність тенденцій щодо збігу свідчень про існуючі тривоги й страхи із наявним СЛД. Як вже було вказано вище, загалом ми зафіксували 473 свідчення військових льотчиків про наявність тривожної реакції та 328 свідчень про реакцію страху. Із 473 свідчень про наявність тривоги по відношенню до певної польотної ситуації підтверджуються наявністю СЛД лише 27 випадків (6%). Приблизно такий же стан справ складається щодо реакцій страху – 10 випадків з усіх 328 заявлених (3%). Отже, у розгляді питання щодо генезису льотних професійних страхів за “фобічним” чи “невротичним” типом [10], тобто, за умов наявності чи відсутності стресового досвіду, очевидно стає їх “невротична” етіологія. Можна стверджувати, що льотні професійні страхи, як правило, формуються за умов відсутності практичного досвіду перебування в таких ситуаціях, ґрунтуючись на тривожних очікуваннях небезпечного невідомого. Військові льотчики груп високого й значного рівнів I_{пс} демонстрували професійні страхи переважно саме “невротичного” типу генезису

(130 “невротичних” проти 1 “фобічного” свідчення в групі високого рівня I_{пс} та 276 проти 5 в групі значного рівня I_{пс}).

З іншого боку, стає очевидним, що із усіх 225 заявлених випадків СЛД у первинній вибірці досліджуваних льотчиків не підтверджуються сформованою реакцією страху або тривоги 188 випадків (84%), підтверджуються такою реакцією лише 37 випадків (16%). Це свідчить про достатньо стійку тенденцію до формування вірного уявлення про небезпечність польотної ситуації за умов наявності досвіду перебування в ній. На підставі даного практичного досвіду у військового льотчика, як правило, формуються уточнені уявлення про рівень безпеки даної ситуації та свої особисті шанси на безпеку в ній, що підтверджують відповідні наукові положення [6].

На підставі наведених результатів дослідження стає можливим навести усереднену загальну характеристику особистості військового льотчика, який за результатами впливу сукупності факторів має професійний(і) страх(и) різного ступеню сформованості та інтенсивності прояву. Цей льотчик, скоріш за все, є представником винищувальної або штурмової авіації, він

Питання психології

демонструє переважну виразність застрягаючого та екзальтованого типів акцентуацій характеру й темпераменту, високий або близький до високого показник рівня нейротизму, низький рівень базових теоретичних знань, невисоку поточну готовність до спланованих польотів (та, як наслідок, оцінки польотних перевірок), низькі показники загального нальоту (або ж нальоту на даному типі літального апарату, нальоту в поточному році). Як правило, він не має практичного досвіду перебування в позаштатних польотних ситуаціях, що й зумовлює виникнення в нього професійного(их) страху(ів) “невротичного” типу.

З наведеного стає зрозумілим, що наявний морально-психологічний стан льотного складу, а отже, й боєздатність авіаційних частин Повітряних Сил ЗС України, не можуть вважатися такими, що є на достатньо високому рівні. Наявність певних труднощів у організації та здійсненні навчально-бойової підготовки, викликаних недостатнім рівнем якості логістичного та

морально-психологічного видів забезпечення, зумовлює необхідність впровадження певних компенсаційних заходів, покликаних оптимізувати наявний стан справ. Справедливим буде стверджувати, що в контексті оптимізації процесу морально-психологічного забезпечення навчально-бойової діяльності авіації Повітряних Сил ЗС України професійні страхи як психологічний феномен є явищем, яке безумовно має підлягати якійсь профілактиці, своєчасному та оперативному виявленню із подальшим застосуванням відповідних профілактичних, терапевтичних та корекційних заходів. З огляду на неможливість військових психологів впливати на таку складову, як укомплектованість авіації новою технікою та досвідченими професіоналами, забезпеченість паливом тощо в контексті протидії такому негативному психологічному феномену, як професійний страх, ми пропонуємо застосування розробленої та впровадженої нами системи психопрофілактичних заходів, спрямованих на нейтралізацію досліджуваного явища.

Література:

1. Айзенк Г. Психологические теории тревожности / Тревога и тревожность // Под ред. В. М. Астапова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 224–247.
2. Гандер Д. В. Профессиональная психопедагогика / Д. В. Гандер. – М. : “ВОЕНТЕХНИЗДАТ”, 2007. – 336 с.
3. Карнеги Д. Как преодолеть тревогу и стресс / Пер. Е. Бакушевой. – К. : Попурри, 2012. – 208 с.
4. Колмаков А. А. Психология личности / А. А. Колмаков. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2012. – 324 с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 448 с.
6. Макаров Р. Н. Профессиональная авиационная педагогика: Учебник / Р. Н. Макаров, М. И. Рубец. – М. : МНАПЧАК, 2004. – 312 с.
7. Общая психология. Тексты. Том 2. Субъект деятельности. Книга 1 / Ред. В. В. Петухов. – М. : УМК “Психология”, 2002. – 672 с.
8. Пономаренко В. А. Безопасность полета – боль авиации / В. А. Пономаренко. – М. : Флинта, 2007. – 416 с.
9. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология / Ю. К. Стрелков. – М. : Академия, 2005. – 360 с.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2007. – 640 с.
11. Aviation Psychology: Practice and Research. Klaus-Martin Goeters. – Ashgate Publishing, Ltd., 2004. – 380 p.
12. Aviation Psychology. Stanley N. Roscoe. Iowa State Press; 4th edition (December 1990). – 318p.
13. Crew Resource Management. Barbara G. Kanki, Robert L. Helmreich, José M. Anca. Academic Press (February 11, 2010). – 511p.
14. Human Factors in Aviation. Eduardo Salas, Daniel E. Maurino. Academic Press; 2 edition (February 25, 2010). – 744p.

Skripkin O.G., adjunct

BASIC INFLUENTIAL GENESIS FACTORS OF PROFESSIONAL FEARS OF AIR-FORCES PILOTS

In the article certainly essence of concept “professional fear” and influence character is on quality of professional activity of subject. It is marked the necessity of account for the psychological providing of the combat training of air force of basic influential factors which take place and act part in a process forming of professional fears of air-forces pilots. The survey list of the last oversea and domestic researches and publications is resulted from opening of this problem, certainly necessity of leadthrough of deepest researches of this psychological phenomenon. The proper researches results, got during a leadthrough during 2012 years of complex psychological experiment in the Air Forces of Armed Forces of Ukraine, are resulted. Casual-investigation connections are reflected between the indexes of basic influential factors in the process of forming of professional fears of air-forces pilots and fact of presence and intensity of these fears.

Смаль О. А., аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ВПЛИВ КОГНІТИВНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НА ДІАЛОГ ІЗ КОМП'ЮТЕРОМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНФОРМАТИКИ

У статті досліджено характер впливу когнітивних характеристик на ефективність діяльності викладача інформатики при проведенні діалогу із комп'ютером.

Ключові слова: діалог, когнітивні характеристик, професійна діяльність.

В статті исследован характер влияния когнитивных характеристик на эффективность деятельности преподавателя информатики при проведении диалога с компьютером.

Ключевые слова: диалог, когнитивные характеристик, профессиональная деятельность.

Актуальність дослідження. Поява персональних комп'ютерів та їх поширення призвели до масової комп'ютеризації всіх галузей людської діяльності. Комп'ютерна техніка досить швидко вдосконалюється, розвивається, що, в свою чергу, пришвидшує та збільшує число наукових розробок і досліджень в різних, суміжних із інформатикою дисциплінах. В сучасних умовах комп'ютер став виступати як необхідний та надійний засіб розв'язання багатьох навчальних та професійних задач, як знаряддя людської діяльності, застосування якого, якісно змінює та збільшує можливість нагромадження й застосування знань, значно розширює межі пізнання.

Тому, значної актуальності все більше набуває проблема комп'ютеризації навчання. В процесі здійснення професійної діяльності викладач інформатики організовує навчання відповідно до регламентованих освітніх стандартів та навчальних програм. Нормативним критерієм ефективності професійної діяльності викладача інформатики є рівень знань студентів, вимоги до якого зафіксовані в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) [3].

Метою статті є дослідження впливу когнітивних характеристик на ефективність діалогу із комп'ютером в професійній діяльності викладача інформатики.

Психолого-педагогічні проблеми реалізації діалогу досліджено в працях В. В. Андрієвської, Ю. Д. Бабаєвої, А. В. Петровського; специфіка навчання в комп'ютерному середовищі – у роботах М. П. Лапчика, Є. С. Полата, Н. Ф. Тализіна тощо. Питання вдосконалення на основі використання мережевих інформаційних технологій розкрито в роботах Л. Брескіної, В. Олексюка.

Різноманітні аспекти використання комп'ютера в навчанні, створення ефективного дружнього інтерфейсу для забезпечення людино-машинної взаємодії розглянуто в працях О. Н. Орестової, А. Е. Войськунського, А. В. Гордєєвої, Е. І. Машбиця, О. К. Тихомирова тощо. Науковці зосереджують увагу на феномені персоніфікації комп'ютера, тобто наділенні

комп'ютера людськими якостями й характеристиками. Саме феномен організації діалогу людини з комп'ютером і привернув увагу психологів, після того, як активними користувачами комп'ютерів стали, так звані, користувачі – непрофесіонали, а їх взаємодія з машиною почала носити діалоговий характер [1]. Тому, важливим для вивчення є когнітивна (пізнавальна) сторона діяльності, що визначає особливості сприйняття інформації користувачами, а в даному випадку суб'єктами професійної діяльності викладача інформатики.

Проблема впливу когнітивних характеристик студентів на навчальну діяльність широко досліджувався як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Теоретичні основи дослідження впливу пізнавальних процесів на діяльність суб'єктів професійної діяльності розробили П. П. Блонський, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А. М. Леонт'єв, Б. Г. Ігнат'єв, П. Я. Гальперін, А. В. Запорожець, тощо.

Методика організації дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Вибірку було сформовано із 24 викладачів інформатики, 29 вчителів інформатики вищої категорії загальноосвітніх шкіл та 170 студентів перших – п'ятих курсів (напрямок підготовки: прикладна математика). На першому етапі дослідження, список когнітивних характеристик був сформований на основі вивчення літературних даних та бесід з викладачами інформатики. Респондентам пропонувалося оцінити із запропонованого списку когнітивних характеристик, ступінь їх впливу на діяльність викладача інформатики.

Результати дослідження та їх обговорення. Виявилось, що існує певна розбіжність в оцінках викладачів та вчителів інформатики щодо конкретного рангового місця характеристик (Таблиця 1). Відповідно до групи найменш значущих, викладачі та вчителі інформатики віднесли інтуїцію, довготривалу пам'ять, уяву, образне мислення. На наступному етапі емпіричного дослідження взято за основу перші 7 характеристик.

Розподіл когнітивних характеристик за ступенем впливу на діяльність викладача інформатики при проведенні діалогу „студент – комп’ютер”

№	Когнітивна характеристика	Результати опитування Викладачів інформатики		Результати опитування вчителів інформатики	
		Аналіз середнього значення	Ранг	Аналіз середнього значення	Ранг
1	Логічне мислення	3,82	1	3,73	1
2	Перемикання уваги	3,67	2	3,41	3
3	Стійкість уваги	3,59	3	3,09	4
4	Концентрація уваги	3,23	4	2,82	6
5	Інтелект	3,11	5	2,97	5
6	Оперативна пам’ять (вербальна)	3,10	6	3,54	2
7	Оперативна пам’ять (образна)	3,01	7	3,12	7
8	Інтуїція	2,35	8	2,04	9
9	Довготривала пам’ять	2,14	9	2,11	8
10	Особливі комп’ютерні здібності	1,72	10	1,62	12
11	Уява	1,71	11	1,78	10
12	Образне мислення	1,55	12	1,84	11
13	Інші характеристики	1,05	13	1,12	13

Нашим завданням було розглянути ступінь впливу когнітивних характеристик: інтелекту, логічного мислення, оперативної пам’яті, уваги на навчальну діяльність суб’єктів професійної діяльності викладача інформатики. Проведемо аналіз відібраних когнітивних характеристик.

Поняття інтелекту є найбільш дискусійним із тих, що розглядаються в когнітивних характеристиках. Дослідження інтелекту є важливим напрямком аналізу розумової діяльності та розумового розвитку суб’єктів [5, с.8-11]. Важливо підкреслити, що між розумовим розвитком та інтелектом існує безперечний зв’язок, проте є й принципові відмінності. Розумовий розвиток – це характеристика способів, форм та змісту мислення людини, що визначається сукупністю знань, вмінь, набором розумових дій, які сформувалися в процесі освоєння знань [4, с.138]. Важливою характеристикою рівня розумового розвитку студентів є його якісна спрямованість, вибірковість по відношенню до різних областей теорії й практики, яка виявляється у розвитку в студента різних видів мислення: лінгвістичного, природно-наукового, математичного.

Таким чином, розумовий розвиток перебуває в тісному взаємозв’язку з інтелектом, визначається, як загальна розумова здатність. В роботах багатьох дослідників, рівень розумового розвитку залежать не тільки від інтелекту, він визначається сумісним впливом сукупності чинників, таких як умови життя, соціальне середовище, особливості навчального закладу, методи навчання тощо

Наступною когнітивною характеристикою є увага, під якою розуміється процес сприйняття суб’єктом пріоритетної інформації та виконання поставлених завдань [2, с.48]. Увагу забезпечує можливість та ефективність будь-якої діяльності, вона

визначає спрямованість й вибірковість пізнавальних процесів (сенсорно-перцептивних, мнемонічних, розумових, тощо.). Увага характеризується рівнем, інтенсивністю, концентрацією, зосередженістю, об’ємом, широтою, розподілом, швидкістю перемикання (переміщення) [2, с.43].

В основу психічної діяльності, забезпечуючи її функціональні механізми, належать мнемонічні процеси. Дослідженню мнемонічних процесів присвячено величезна кількість праць. Проте деякі автори відзначають, що величезна кількість досліджень поняття „пам’яті”, піддаються теоретичній ітерації, зокрема не існує загальноприйнятого визначення пам’яті [6, с.4]. Підтверджує цю точку зору часто зустрічається визначення пам’яті через перерахування основних процесів – запам’ятовування, збереження, забивання і відтворення

Пам’ять класифікують за наступними видами: генетичну, прижиттєву: механічну, смислову, когнітивну, емоційну, особову; словесно-логічну, образну; короткочасну (первинну), оперативну, довготривалу, семантичну, епізодичну; сенсорну, буферну, зорову, слухову, рухову, дотикову, нюхову, смакову, тощо [6, с.251-252].

Відповідно для проведення діалогу „студент – комп’ютер”, ми обмежимося дослідженням оперативної пам’яті, що займає проміжне положення між короткочасною та довготривалою й розрахована на зберігання інформації протягом певного, заздалегідь заданого періоду.

Важливість характеристики інтелекту, логічного мислення, оперативної пам’яті, уваги при проведенні діалогу „студент – комп’ютер” підтверджується широкими дослідженнями ролі цих пізнавальних функцій

Питання психології

в діяльності операторів автоматизованих систем управління (роботи Б. Ф. Ломова, Ф. Б. Горбова, А. А. Крилова, В. Ф. Венди, А. І. Галактіонова, Г. В. Суходольського тощо.).

Ефективність професійної діяльності викладача інформатики при проведенні діалогу визначилася з використанням наступних критеріїв:

а) нормативного (оцінки з інформатики);

б) експериментально-об'єктивного

(результати вимірювання часу виконання завдань, кількості помилок, кількість виконаних завдань або операцій);

в) суб'єктивного (самооцінка студентом ступеня його задоволення сеансом діалогу з

комп'ютером та самооцінка викладача інформатики.

В таблиці 2 представлений розподіл когнітивних характеристик студентів за ступенем впливу на ефективність діалогу „студент – комп'ютер”. Для оцінки ступеня впливу в даному випадку використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Серед усіх когнітивних характеристик найбільший зв'язок з ефективністю виявили логічне мислення та оперативна пам'ять. Зміна уваги займає останнє місце й при цьому показує найнижчий рівень значущості $p \leq 0,122$, тобто це єдина характеристика, що не потрапила в діапазон для рівня $p < 0,05$.

Таблиця 2

Ранговий розподіл когнітивних характеристик студентів за ступенем впливу на ефективність діалогу „студент – комп'ютер”

Ранг	Когнітивна характеристика	Коефіц. кореляції	Ступінь достовірності
1	Логічне мислення	0,461	0,000
3	Оперативна пам'ять (образна)	0,314	0,000
4	Інтелект	0,187	0,002
5	Концентрація уваги	0,164	0,001
6	Стійкість уваги	0,161	0,021
7	Зміна уваги	0,154	0,122

Важливо відзначити, що рівень інтелекту не впливає на ефективність діалогу „студент – комп'ютер” серед когнітивних характеристик, значно поступаючись логічному мисленню й оперативній пам'яті.

Здійснюючи аналіз отриманих результатів за впливом когнітивних характеристик на ефективність діалогу студент – комп'ютер серед студентів вузу, ми порівняли відповіді студентів першого та п'ятого курсів.

Таблиця 3

Залежність ступеня впливу когнітивних характеристик студентів 1 та 5 курсів на ефективність діалогу „студент – комп'ютер”

	Студенти 5 курс			Студенти 1 курс		
	Коефіц. кореляції	Рівень значимості	ранг	Коефіц. кореляції	Рівень значимості	ранг
Логічне мислення	0,423	0,002	1	0,485	0,000	1
Зміна уваги	0,249	0,099	4	0,185	0,031	3
Стійкість уваги	0,284	0,043	3	0,155	0,055	6
Концентрація уваги	0,222	0,143	-	0,165	0,055	5
Інтелект	0,388	0,046	2	0,053	0,613	-
Оперативна пам'ять	0,145	0,541	-	0,191	0,086	4

Очевидним є те, що у студентів 5 курсу, як і в 1 курсу на першому місці за ступенем впливу – логічне мислення, причому коефіцієнт кореляції має високу значущість та по величині значно вище (Таблиця 3). Проте, за іншими характеристиками розподілу результати різко різняться:

а) у студентів 5 курсу ефективний діалог з інтелектом, а у 1 курсу такий зв'язок, відсутній на допустимому рівні значущості $p < 0,05$;

б) із показників уваги у студентів 5 курсу чітко виражений зв'язок ефективності між стійкістю та концентрацією уваги;

в) у студентів 5 курсу відсутній зв'язок ефективності з образною оперативною пам'яттю, а у 1 курсу, навпаки, такий зв'язок існує, хоча й на не дуже високому рівні значущості $p < 0,086$.

Отримані значення коефіцієнтів кореляції між ефективністю діалогу та когнітивними характеристиками виявились достатньо низькими для всієї вибірки респондентів. Це пояснюється

тим фактом, що ефективність не може бути забезпечена лише наявністю в студентів високих когнітивних характеристик. Іншим важливим компонентом є наявність високої мотивації до навчальної діяльності при діалозі із комп'ютером. Тому, на наступному етапі дослідження було проведено об'єднаний розгляд когнітивних характеристик та мотивації студентів.

Для отримання даних ступеня ефективності діалогу „студент – комп'ютер” було організовано спостереження за навчальною діяльністю студентів, при якому замірялися об'єктивні показники ефективності: кількість правильно виконаних завдань, час виконання завдань, кількість допущених помилок.

Проведений аналіз результатів, дозволив виявити специфіку сумісного впливу мотивації і когнітивних характеристик на ефективність діалогу студент – комп'ютер. При низькому рівні мотивації зустрічається тільки низький рівень ефективності, незалежно від рівня когнітивних характеристик (Таблиця 4).

Вплив мотивації та когнітивних характеристик студентів на ефективність діалогу „студент – комп’ютер”

Рівень мотивації	Рівень когнітивних характеристик	Кількість студентів, що показали відповідний рівень ефективності (у % від загальної кількості чисельності N=223 чол.)		
		низький	середній	високий
Низький	Низький	2,43	0	0
	Середній	4,85	0	0
	Високий	0,97	0	0
	Всього	8,25	0	0
Середній	Низький	3,88	1,94	0
	Середній	2,43	15,05	0
	Високий	0	6,80	0,97
	Всього	6,31	23,79	0,97
Високий	Низький	3,88	4,86	0
	Середній	0	26,70	4,37
	Високий	0	4,85	16,02
	Всього	3,88	36,41	20,39
Всього		18,45	60,19	21,36

Проте, вже на середньому рівні мотивації є певний розподіл по групах. Однак, навіть при високих когнітивних характеристиках, недостатньо висока мотивація забезпечує тільки середній рівень ефективності.

При високому рівні мотивації низькі когнітивні характеристики дозволяють студенту добитися середньої ефективності діалогу „студент – комп’ютер”. Відзначимо, що більшість студентів, які мають високу мотивацію, когнітивні характеристики та високий рівень ефективності в діалозі з комп’ютером, мають тільки середній рівень ефективності. Причинами такого стану речей є не сформованість інформаційної основи діяльності при діалозі з комп’ютером, зумовлена, як правило, відсутністю студента на заняттях. В результаті, володіючи високою мотивацією та високими когнітивними характеристиками, студент просто не знає, як йому виконувати ті або інші дії в діалозі з комп’ютером.

Значно частіше причиною нереалізованості високого пізнавального

потенціалу студентів є неадекватна психолого-педагогічна ситуація, методика навчання, неправильний підхід до таких студентів обумовлений різними причинами: недосвідченістю або низькою кваліфікацією викладача інформатики, недостатнім рівнем розвитку його професійно - психологічних якостей.

Отже, дослідження впливу когнітивних регуляцій на ефективність діяльності викладача інформатики при проведенні діалогу студент – комп’ютер дозволило виявити як статичні, так і динамічні закономірності такого впливу. Суперечність даних впливу на ефективність діяльності окремих когнітивних характеристик, пояснюється високою неоднорідністю навчальної діяльності студента при діалозі з комп’ютером. В цілому, отримані результати переконливо показують, що ефективність навчальної діяльності студентів в діалозі з комп’ютером залежать від рівня розвитку його когнітивних характеристик.

Література:

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Кобелев В. В., Тихомиров О. К. Диалог с ЭВМ : психологические аспекты // Вопр. психологии. – 1983. – №2. – С. 25-34.
2. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – №44 – 46. – 62 с.
4. Никифоров Г. С. Психология профессиональной подготовки / Г. С. Никифоров, А. М. Зимичев, С. И. Макшанов, С. Т. Джанерьян. – С. Петербург. гос. ун-т. - СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1993 – 169 с.
5. Петровский А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – Т. I. – 598 с.
6. Немов Р. С. Общие основы психологии – Кн. 1.– 4-е изд. / Р. С. Немов.– М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

Smal O.A., postgraduate student

EFFECT OF COGNITIVE REGULATION IN DIALOGUE WITH COMPUTER IN PROFESSIONAL ACTIVITIES INSTRUCTOR

The article examines the impact of cognitive characteristics on the effectiveness of the instructor in conducting dialogue with the computer.

Keywords: dialogue, cognitive characteristics, professional activities

Стадник О. І., старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл)

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПОКАЗНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ БАР'ЄРОСТІЙКОСТІ З ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

За результатами, отриманими автором під час емпіричного дослідження, виявлено, що конструктивному подоланню психологічних бар'єрів викладачами ВНЗ переешкоджають низький ступінь позитивної самооцінки, незадоволеність власними можливостями, відчуття слабкості, негативні емоційні стани. Високий рівень позитивної самооцінки викладачів підвищує їхню здатність до конструктивного вирішення ситуацій психологічного бар'єру. Доведено позитивний вплив внутрішнього локусу контролю на ступінь емоційної стійкості педагогів, на здатність володіти собою у ситуаціях бар'єру. Викладачі з низьким ступенем прояву бар'єростійкості відчують сильні негативні почуття, що надалі переешкоджають можливості вибору конструктивної стратегії подальшого виходу із ситуації психологічного бар'єру.

Ключові слова: психологічний бар'єр, викладач, самооцінка, локус контролю.

По результатам, полученным автором во время эмпирического исследования, выявлено, что конструктивному преодолению психологических барьеров преподавателями ВУЗов препятствуют низкая степень положительной самооценки, неудовлетворенность собственными возможностями, ощущение слабости, отрицательные эмоциональные состояния. Высокий уровень позитивной самооценки преподавателей повышает их способность к конструктивному разрешению ситуаций психологического барьера. Доказано положительное влияние внутреннего локуса контроля на степень эмоциональной устойчивости педагогов, на способность владеть собой в ситуациях барьера. Преподаватели с низкой степенью барьероустойчивости испытывают сильные негативные чувства, которые в дальнейшем препятствуют возможности выбора конструктивной стратегии дальнейшего выхода из ситуации психологического барьера.

Ключевые слова: психологический барьер, преподаватель, самооценка, локус контроля.

Вступ. У контексті діяльнісного підходу психологічний бар'єр розглядається як «критична точка», що перешкоджає подальшому руху діяльності, що викликає певні емоційні переживання і стимулює виникнення психічної активності з його подолання. Термін «бар'єростійкість» відсутній у словниках і психологічній літературі [1], а проблема бар'єростійкості дотепер залишається невивченою, хоча окремі спроби для цього вітчизняними дослідниками, зокрема, Т.Яценко, Н.Сопілко, Н.Яковлевою зроблені [2-4 та ін.]. Виходячи з вище зазначеного, можна стверджувати, що бар'єростійкість - це така психічна властивість, що дозволяє викладачеві ВНЗ адекватно сприймати труднощі, контролювати свої почуття, поведінку і швидко знаходити конструктивні шляхи виходу із ситуації бар'єру. Під професійною бар'єростійкістю будемо розуміти здатність викладача вирішувати ситуації психологічного бар'єру конструктивним способом, низький рівень професійної бар'єростійкості виражений у застосуванні ним неконструктивних способів поведінки. Бар'єростійкий викладач - це врівноважена, емоційно стійка, адекватно сприймаюча ситуації психологічного бар'єру особистість, упевнена у собі і достатньо задоволена своєю професійною діяльністю.

Мета статті – ознайомлення з результатами емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної бар'єростійкості викладачів ВНЗ.

Результати дослідження. При проведенні діагностики ми виходили з того, що деякі обстежувані не могли бути явно віднесені до інтерналів або екстерналів, їх умовно позначили як „невизначений тип”. До числа таких обстежуваних були віднесені ті, хто за кількістю набраних балів потрапив у проміжне положення: крайня права межа за екстернальністю і крайня ліва межа за інтернальністю. Результати процентного співвідношення у стажевих групах викладачів за локусом контролю показали, що за шкалою загальної інтернальності переважна більшість обстежуваних викладачів належать до екстерналів (60%), і лише 24% мають внутрішній локус контролю. Перевага екстерналів над інтерналами фіксується і за субшкалами інтернальності невдач, інтернальності виробничих від-носин. Зовнішній локус контролю по суті означає, що суб'єкт знімає із себе відповідальність за усе, що з ним відбувається, і покладає її на оточуючих людей, долю, випадок, обставини і т.д.

Результати проведеного дослідження у різних стажевих групах вказують на те, що 70% викладачів усієї вибірки мають зовнішній локус контролю за субшкалою інтернальності

у сфері невдач і 34,5% можуть бути віднесені до екстерналів за шкалою інтернальності у сфері досягнень. Для проведення порівняльного аналізу з локалізації суб'єктивного контролю (як по загальній, так і по частковим складовим) викладачів різного стажу роботи використовувався t-критерій Стьюдента. Експериментальні дані свідчать про те, що по локалізації суб'єктивного контролю у стажевих групах критерій різниці за шкалою загальної інтернальності є незначним, а значить, великої розбіжності у показниках загальної інтернальності викладачів різного стажу роботи немає. В усіх порівнюваних стажевих групах рівень інтернальності на рівні статистичної норми і не вище. Перевага екстерналів над інтерналами свідчить про зовнішній локус контролю, і, отже, про однаковий ступінь здатності до конструктивного вирішення психологічних бар'єрів викладачами різного стажу роботи.

На основі отриманих результатів можна дійти висновку про більш високий рівень інтернальності у сфері виробничих відносин у групі викладачів зі стажем роботи понад 30 років порівняно із групами викладачів зі стажем роботи до 30 років, про перевагу рівня інтернальності у цій же сфері у групах викладачів зі стажем роботи до 10 років порівняно із групою викладачів зі стажем роботи 20-30 років.

Порівняльний аналіз підтверджує високий рівень інтернальної локалізації у сфері досягнень у групі викладачів зі стажем роботи до 2 років порівняно із викладачами, що мають стаж роботи більше 5 років, і високий рівень локалізації у цій сфері викладачів зі стажем роботи 2-5 років порівняно із викладачами, які мають стаж роботи більше 10 років при $p < 0,001$.

Таким чином, експериментальні дані показують, що по локалізації суб'єктивного контролю викладачам зі стажем роботи до 5 років властива більш висока виразність інтернальності у сфері досягнень і невдач. Це відображає їхню більшу схильність пов'язувати причини своїх професійних успіхів і невдач із власними діями, порівняно із викладачами з більшим стажем, однак викладачі усіх груп мають оцінки за шкалами інтернальності на рівні статистичної норми і нижче. Експериментально встановлено, що викладачам різних стажевих груп властивий зовнішній локус контролю над різноманітними життєвими ситуаціями, і, отже, у цьому випадку можна говорити про те, що їхня здатність до конструктивного вирішення психологічних бар'єрів є невисокою.

Проведений кореляційний аналіз (за допомогою коефіцієнта Пірсона) виявив високозначущі негативні зв'язки внутрішнього локусу контролю з емоційно нестійкими станами у групах викладачів з різним стажем роботи. Отримані в ході експерименту високозначимі кореляційні зв'язки внутрішнього локусу контролю з емоційними станами у групах викладачів з різним стажем роботи свідчать: про позитивний вплив внутрішнього локусу контролю на ступінь емоційної стійкості педагогів, на здатність володіти собою у ситуаціях бар'єру; про зменшення інтенсивності негативних емоційних станів при активізації соціальної активності викладача.

Отже, експериментально встановлено позитивний кореляційний вплив внутрішнього локусу контролю на ступінь психологічної стійкості педагогів як здатності володіти собою у ситуаціях бар'єру. У дослідженні була замічена тенденція впливу зовнішнього локусу контролю як захисного механізму на здатність викладачів-початківців підвищувати свою стійкість до різних стресових напружень, а, отже, і до ситуацій бар'єру: негативний кореляційний зв'язок загальної інтернальності з врівноваженістю ($r = -0,36$ при $p < 0,01$), негативний кореляційний зв'язок між показниками шкали прийняття агресії (САТ) і загальної інтернальності ($r = -0,28$ при $p < 0,05$), що свідчить про те, що викладачі цієї групи у силу професійної недосвідченості у меншому ступені здатні до конструктивного подолання перешкод. У період адаптації до професії молоді фахівці (до 2 років роботи) за допомогою зовнішнього локусу контролю знімають відповідальність із себе за невдачі, зберігають упевненість у собі у ситуаціях бар'єру і таким способом (неконструктивним) намагаються перебороти труднощі.

З'ясувавши позитивний вплив експериментальним шляхом локусу контролю, як внутрішнього, так і зовнішнього (в усіх його проявах), на ступінь емоційної стійкості педагогів, на здатність володіти собою, необхідно досліджувати ступінь прояву психологічної стійкості у викладачів з різним стажем роботи. Психологічна стійкість досліджувалася як здатність викладача протистояти різного роду труднощам (психологічним бар'єрам) без втрати психологічної адаптації, в основі якої лежить здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, і можливість передбачати вихід із ситуації з іншого. Для цього використовувалися такі показники: емоційна лабільність, драгівливість,

невротичність, врівноваженість, депресивність.

Узагальнюючи отримані дані, можна констатувати про виявлення кілька груп викладачів, які отримали у результаті порівняльної діагностики більший рівень виразності емоційно нестійкої поведінки: 10-15, 15-20, 2-5 років стажу роботи. Залежність прояву бар'єростійкої поведінки від ступеня врівноваженості обумовлена тим, що гарна захищеність до впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій базується на впевненості не лише у собі, але й у тому, що з будь-якими бар'єрами можна впоратися. Експериментальні дані показують більш високий ступінь врівноваженості викладачів зі стажем роботи 0-2 і 5-10 років порівняно з їх колегами зі стажем роботи більше 10 років (при $p < 0,001$), а педагоги зі стажем роботи 2-5 років більш врівноважені порівняно з викладачами, які 10-15 років пропрацювали у навчальному закладі. Найнижчий показник середнього арифметичного за шкалою врівноваженості мають викладачі зі стажем роботи 10-15 років. Ця група педагогів має більш високі рівні виразності невротичності, емоційної лабільності, дратівливості і депресивності порівняно з іншими групами, причому різниця велика порівняно з молодими фахівцями.

Черговий особистісний компонент, що впливає на мотивацію і поведінку людини при подоланні проблемних ситуацій - це позитивна самооцінка або усвідомленість педагогом своїх власних якостей, здібностей і можливостей. Наше припущення полягало у тому, що успішність подолання ситуацій бар'єру буде багато у чому залежати від позитивної самооцінки педагога, від ступеня оцінки ним своєї компетентності. Опираючись на нього, нами було проведено кореляційний аналіз між показниками самооцінки та усіх емоційно нестабільних властивостей особистості викладача за допомогою коефіцієнта Пірсона.

Позитивний зв'язок самоповаги та врівноваженості значущий у групі викладачів зі стажем роботи до 2 ($r=0,44$), 10-15 ($r=0,43$), 15-20 ($r=0,41$), 20-30 ($r=0,40$) років. Негативний зв'язок між показниками самоповаги та емоційної лабільності ($r=-0,37$, $r=-0,36$) і невротичності ($r=-0,42$, $r=-0,35$), депресивності ($r=-0,37$, $r=-0,33$) і дратівливості ($r=-0,32$, $r=-0,34$) у групі викладачів з 20-30 і понад 30-річним стажем роботи підтверджує позитивний вплив самоповаги викладача на бар'єростійкість і відображає позитивний вплив самоповаги на стабільність емоційного

стану викладачів зі стажем роботи 20-30 років і вище.

Отриманий результат говорить про включеність цих викладачів в процес подолання ними бар'єрів. Наявність значущих зв'язків між показниками самоповаги та усіх проявів бар'єростійкої поведінки свідчить про великий вплив здатності цінувати свої достоїнства, поважати себе, на бар'єростійкість викладачів зі стажем роботи 20-30 років, а також викладачів зі стажем роботи понад 30 років, що відображається у таких коефіцієнтах кореляції у групі викладачів 20-30 років стажу: $r=0,24$ ($p < 0,05$) - прямий зв'язок із гнучкістю поведінки; $r=0,40$ ($p < 0,01$) - прямий зв'язок з врівноваженістю самоповаги викладачів; $r=-0,42$ ($p < 0,01$) - негативна залежність між показниками невротичності і самоповаги, $r=-0,37$ ($p < 0,01$) - негативна залежність між показниками депресивності і самоповаги; $r=-0,32$ ($p < 0,01$) - зворотньо пропорційна залежність між показниками дратівливості і самоповаги педагогів з 20-30-річним стажем.

Результати проведеної першої частини експерименту дозволили виявити ступінь прояву бар'єростійкості педагогів різних стажевих груп за такими параметрами:

інтернальний локус контролю як показник здатності особистості до конструктивного вирішення психологічних труднощів;

гнучкість поведінки як ступінь усвідомленості емоційної поведінки, спрямованої на подолання бар'єрів, при високому рівні кореляції з інтернальністю;

врівноваженість, що відображає стійкість до стресу, де високі показники свідчать про великий ступінь захищеності до впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій;

емоційна лабільність як показник низького ступеня емоційної стійкості у важких ситуаціях;

невротичність, що збільшує труднощі знаходження виходу зі скрутних станів і підвищену заклопотаність людини власними переживаннями;

дратівливість як показник нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування;

показник за шкалою реактивної агресивності, що відображає схильність до фрустраційних станів, у результаті яких і проявляється агресивність.

спонтанна агресивність як показник підвищеного рівня психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки.

Питання психології

За результатами проведеної першої частини експерименту виділися дві основні групи вчителів 10-15 і 20-30 років стажу роботи, що показали полярні результати ступеня прояву бар'єростійкості за розглянутими параметрами. Експериментальні дані свідчать про те, що по локалізації суб'єктивного контролю у невдачах (на рівні значущості не менш 0,01) викладачам, що пропрацювали у навчальному закладі 10-15 років, властива більш висока виразність інтернальності порівняно з педагогами зі стажем роботи 20-30 років, що відображає їхню більшу схильність пов'язувати причини своїх професійних невдач із власними діями, але усе ж такий рівень локусу контролю є на рівні статистичної норми.

Результати дослідження рівня позитивної самооцінки викладачів показали високий рівень здатності цінувати свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважати себе за них у групі викладачів з 20-30-річним стажем роботи порівняно з їх колегами, які мають стаж роботи 10-15 років ($t=5,3$ при $p<0,01$). Результати кореляційного аналізу, проведеного усередині вибірки викладачів порівнюваних груп відображають наявність значущих кореляційних зв'язків між показниками позитивної самооцінки і проявів бар'єростійкої поведінки. Негативний зв'язок показників самоповаги та емоційною лабільністю ($r=-0,37$ при $p<0,01$) відображає позитивний вплив самоповаги на стабільність емоційного стану викладачів зі стажем роботи 20-30 років у ВНЗ.

Отриманий результат говорить про включеність цих викладачів в процес подолання ними бар'єрів. Наявність значущих зв'язків між показниками позитивної самооцінки та усіх проявів бар'єростійкої поведінки свідчить про великий вплив здатності цінувати свої достоїнства, поважати себе на, ступінь бар'єростійкості викладачів зі стажем роботи 20-30 років, що відображається у таких коефіцієнтах кореляції у групі педагогів з 20-30-річним стажем: $r=0,24$ ($p<0,05$) - прямий зв'язок із показниками гнучкості поведінки; $r=0,40$ ($p<0,01$) - прямий зв'язок з показниками врівноваженості та позитивної самооцінки викладачів; $r=-0,42$ ($p<0,01$) - негативна залежність між показниками невротичності і самоповаги, $r=-0,37$ ($p<0,01$) - негативна залежність між показниками депресивності і самоповаги; $r=-0,32$ ($p<0,01$) - зворотньо пропорційна залежність між показниками дратівливості і самоповаги педагогів з 20-30-літнім стажем. У групі викладачів зі стажем роботи 10-15 років

встановлено позитивну кореляційну залежність показників рівня самоповаги і гнучкості поведінки ($r=0,24$, $p<0,01$), врівноваженості ($r=0,43$, $p<0,01$), інтернальності у досягненнях ($r=0,39$, $p<0,01$) і негативна залежність між показниками самоповаги і депресивності ($r=-0,38$ при $p<0,01$). Високий рівень позитивної самооцінки викладачів зі стажем роботи 20-30 років підвищує ступінь емоційної стійкості, адекватного усвідомлення своєї поведінки і збільшує здатність цієї групи викладачів до конструктивного вирішення ситуацій психологічного бар'єру.

Черговим етапом дослідження стало підтвердження припущення про те, що викладачі, що мають менший ступінь прояву бар'єростійкої поведінки, неадекватно сприймають важкі ситуації і, як наслідок, відчувають сильні негативні почуття, що надалі веде до зростання напруження, супроводжується емоційним порушенням, що перешкоджають раціональним процесам мислення і вибору стратегій подальшого виходу з важких ситуацій. При неадекватно сприйнятій події викладач починає більше хвилюватися і тривожитися, панікує, втрачає контроль над ситуацією.

Виявити різницю у сприйнятті важких ситуацій і розбіжності у способах виходу з них у групах викладачів більш і менш бар'єростійких покликана запропонована і спеціально розроблена у дослідженні методика. Педагогам пропонувалося описати свої дії і почуття у 35 фрустраційних ситуаціях, розділених на 5 блоків по 7 ситуацій, що виникають у взаємодії викладача з: керівництвом навчального закладу; колегами; батьками студентів; студентами; членами родини.

Обробка результатів проводилася з використанням методики частотного аналізу, відповідно до якого у двох порівнюваних групах були виділені дві форми емоційних станів педагогів, типових для їхньої професійної діяльності у ситуаціях бар'єру: активна і пасивна. В процесі проведення 2 частини експерименту були визначені розбіжності у реакціях на запропоновані 7 важкі ситуації та у виборі стратегій з подолання психологічного бар'єру у групах викладачів з низким (10-15 років стажу роботи) і високим (20-30 років стажу роботи) ступенем бар'єростійкості.

Кожна відповідь оцінювалася за двома критеріями: напрямком реакції і типом реакції (за Розенцвейгом): екстрапунітивні реакції, інтропунітивні реакції, імпульсивні реакції.

Реакції розрізняються також з погляду їхніх типів: „з фіксацією на перешкоді” (OB), „з фіксацією на самозахисті” (ED), „з фіксацією на задоволення потреб” (NP).

У результаті обробки матеріалів другого етапу обстеження викладачів за цією методикою було виділено 76 типових емоційних станів, характерних для педагогів у ситуаціях бар'єру. Експериментально замічена перевага у групі викладачів зі стажем 10-15 років роботи емоційних станів, що мають активно негативну форму. Серед них виділені за частотою зустрічаємості: роздратування (80%), збурювання (72%), гнів (77,5%), злість (69%), обурення (67%), невдоволення (67%), нетерпіння (61%), незгода (90%), страх (76%), образа (65%).

Таким чином, проведене дослідження дозволило виявити розбіжності у сприйнятті важких ситуацій і у способах виходу з них у групах викладачів різного ступеня прояву бар'єростійкої поведінки. Отримані результати свідчать про те, що викладачі з виявленим низьким ступенем бар'єростійкої поведінки неадекватно сприймають ситуації бар'єру. У їхній поведінці переважають екстрапунтивні реакції з фіксацією на самозахисті, що проявляються у формі осуди зовнішньої причини та обвинувачення інших. У важких ситуаціях емоційний стан викладачів цієї групи проявляється найчастіше як наступальний, обвинувачувальний щодо інших, активна або навіть агресивна поведінка, яка супроводжується ворожими висловленнями.

На відміну від них викладачі, що показали ступінь бар'єростійкої поведінки, вищий із усієї вибірки, у ситуаціях бар'єру частіше проявляють інтропунтивні типи реакцій з фіксацією на задоволення потреб і налаштовані на самостійне розв'язання проблеми, а, отже, здатність цієї групи педагогів до конструктивного вирішення ситуацій психологічного бар'єру вище, ніж у першої групи. В умовах бар'єру викладачі з низьким ступенем прояву бар'єростійкої поведінки частіше відчують негативно забарвлені емоційні стани, ніж їх колеги з порівнюваної групи. Ситуація бар'єру сприймається як подія, спрямована проти них, як погроза особистому благополуччю.

Черговий етап дослідження містив апробацію програми занять, що передбачає моделювання педагогічних ситуацій, що допомагають осмислити помилки, що найбільш часто зустрічаються у педагогів при подоланні бар'єрів у професійній діяльності. Корекційні заходи з викладачами

експериментальної групи були проведені за програмою, спрямованою на розвиток навичок психічної саморегуляції, адекватного зняття емоційного напруження.

Інтенсивність занять - 1 раз на місяць, тривалість кожного заняття - 2 години. Програма містила у собі три основних етапи: I етап - підготовчий, II етап - конструктивна частина, III етап - завершальний. Мета першого етапу - підготувати учасників до заняття, створити відповідне налаштування і включав вправи на релаксацію. Конструктивна частина була етапом психорегуляції і корекції негативних, дискомфортних станів, емоційної, афективно-почуттєвої сфери. Метою завершального етапу було закріплення позитивних результатів, досягнутих в процесі занять, обговорення учасниками групи пережитого досвіду, емоцій, власних станів.

Практична реалізація програми конструктивної зміни поведінки викладача, розвиток його бар'єростійкості здійснювалася у формах науково-практичного семінару і тренінгу-семінару. Робота містила як різні види тренінгів, психотехнік, ділових ігор, так і традиційні форми роботи з викладачами - лекції, бесіди, круглі столи, дискусії.

На четвертому етапі в процесі бесіди, інтерв'ю вивчалися способи подолання викладачами психологічних бар'єрів у контрольній і експериментальній групах. За допомогою контент-аналізу усі описані способи класифікувалися за двома критеріями: конструктивні і неконструктивні. Аналіз виділених в процесі бесіди з викладачами способів подолання психологічних бар'єрів у контрольній і експериментальній групах показав, що в експериментальній групі були названі 72% конструктивних, у контрольній групі - усього 39% конструктивних способів.

У ситуації бар'єру викладачі експериментальної групи адекватно сприймають важкі події, аналізують їх, контролюють свій власний стан, беруть на себе відповідальність за вміщення ситуації. Викладачі контрольної групи у ситуаціях бар'єру відчують негативно забарвлені емоційні, вольові, інтелектуальні стани: роздратування, напруження, емоційний шок, нездатність діяти, небажання осмислювати і вирішувати ситуацію, відхід від труднощів і більше описують свої реакції, ніж способи дій у ситуаціях бар'єру. Отже, у ситуаціях бар'єру викладачі, з якими була проведена систематична робота з розвитку бар'єростійкої поведінки, адекватно сприймають важкі події, аналізують їх, контролюють свій власний стан, беруть на себе відповідальність за вирішення

ситуації, тобто у них вище бар'єростійкість і більше можливостей щодо підвищення професійної діяльності; отже, ефективність професійної діяльності педагогів залежить від систематичності проведення запропонованого комплексу заходів.

Висновки. Таким чином, в процесі емпіричного дослідження було доведено, що окремі індивідуально-психологічні властивості, зокрема, рівень самооцінки та внутрішнього локусу контролю, особистості викладача ВНЗ детермінують рівень його професійної бар'єростійкості.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми професійної бар'єростійкості викладача ВНЗ. Більшої уваги, на наш погляд, потребує вивчення особливостей прояву психологічних бар'єрів у викладачів с різними когнітивними стилями особистості, підготовка викладачів до здійснення колективно-розподільної діяльності з елементами психотренінгу. Представляє інтерес і дослідження гендерного аспекту зазначеної проблеми.

Література:

1. Болтівець, С.І. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / Укл. С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник, М.-Л.А. Чепи, Н.В. Чепелева / За ред. М.-Л. А. Чепи. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 302 с.
2. Сопілко, Н.В. Стратегії подолання психологічних бар'єрів у студентів під час навчання (на прикладі вивчення іноземної мови) : дис. канд. психол. наук / Н.В. Сопілко; НА ДПСУ ім. Б.Хмельницького. - Хмельницький, 2008. – 245 с.
3. Яковлева, Н.В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук / Яковлева Наталія Валеріївна; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2003. – 199 с.
4. Яценко, Т.С. Психологические основы активной социально-психологической подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. д-ра психол. наук / Т.С. Яценко. – К., 1989. – 359 с.

Stadnik A. I., senior lecturer

ON THE RESULTS OF INVESTIGATION OF THE INTERRELATION BETWEEN INDICATORS OF BARRIERS'S PROFESSIONAL STABILITY WITH INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICAL PERSONALITY OF THE TEACHER OF HIGH SCHOOL

From the results obtained by the author during the empirical study, it was found that a constructive overcome psychological barriers impede the low degree of positive self-esteem, dissatisfaction with its own possibilities, feeling of weakness, negative emotional States. The high level of positive self-evaluation of teachers increases their capacity for constructive resolution of situations of psychological barrier. The positive impact of internal locus of control on the degree of the emotional stability of the teachers, on the ability of self-control in situations barrier. Teachers with a low degree of manifestation of бар'єростійкості inadequately process the heavy situation, that in the further impede the possibility of choice of a constructive strategy for the further exit from the psychological barrier.

Key words: psychological barrier, teacher, self-esteem, locus of control.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНОЇ УСТАНОВКИ ТА ТИПОВИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ У РЯТУВАЛЬНИКІВ

У статті розглядається проблема взаємозв'язку установки та поведінки людини. Проаналізовано особливості провідної установки фахівців-рятувальників – «альтруїзм-егоїзм». Виявлено, що установка є важливим фактором поведінки, який з більшою ймовірністю дозволяє робити прогноз її виникнення та вчасно запобігати небажаних форм поведінки у рятувальників.

Ключові слова: установка, альтруїзм, егоїзм, типова поведінка, фахівці-рятувальники.

В статті рассматривается проблема взаимосвязи установки и поведения человека. Проанализированы особенности ведущей установки специалистов-спасателей – «альтруизм-эгоизм». Выявлено, что установка является важным фактором поведения, который с большей вероятностью позволяет прогнозировать ее возникновение и своевременно предотвращать нежелательные формы поведения у спасателей.

Ключевые слова: установка, альтруизм, эгоизм, типичное поведение, специалисты-спасатели.

Постановка проблеми. Важливим детермінуючим фактором професійної діяльності фахівця, від якого залежить її ефективність, є установка. Явище, відкрите німецьким психологом Л. Ланге, в широкому розумінні цього слова представляє собою психологічний стан схильності суб'єкта до певної активності в кожній конкретній ситуації (L. Lange, 1888) [10]. Внутрішні зміни у людини часто створюють передумови для подальших змін у поведінці. Передбачення на основі сформованих установок типових форм поведінки для професійної діяльності має важливе прогностичне значення. Особливо мірою це стосується представників професій, основний вектор діяльності яких спрямований на допомогу (лікарі, рятувальники тощо). Метою діяльності цих фахівців є найвища цінність – порятунок людського життя. Для того, щоб визначити провідні професійні установки рятувальників необхідно проаналізувати специфічні відмінності даної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «установка» вперше з'явився в експериментальній психології наприкінці XIX ст. Німецькі психологи Георг Мюллер і Фрідріх Шуман виявили, що в процесі повторення тих самих дій у людини виникає певна готовність до сприйняття та схильність до реагування у конкретних зовнішніх ситуаціях. У вітчизняній психології поняття «установка» стало поширеним завдяки дослідженням вчених грузинської психологічної школи Узнадзе [10]. Пізніше Ф.Зімбардо і М.Ляйппе, підкреслюючи багатогранність оціночного ставлення, на основі якого у людини формуються певні установки, назвали його установочною системою. Вітчизняні дослідники А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьєв, А.С. Прангшвілі довели, що установка є не єдиним, але

важливим фактором поведінки, що з більшою ймовірністю дозволяє робити прогноз її виникнення [1]. Особливо важливого значення останнє набуло з розширенням сфери вивчення ряду професій екстремального профілю діяльності [6; 9].

Серед професій екстремального профілю, діяльність яких спрямована на допомогу, професія рятувальника відзначається чи не найбільшою «психологічною вартістю». Основною метою діяльності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів (далі – АРП) виступає порятунок людського життя, в основі якого лежать такі цінності як гуманізм, альтруїзм, милосердя, особливості прояву яких залежать від ступеня власної відповідальності працівників. Ця місія порятунку реалізується в характерних для даного виду діяльності ризиконебезпечних умовах від впливом значної кількості стрес-факторів. Зниження ступеня власної відповідальності за збереження життя та здоров'я інших людей та втрата альтруїзму – фактори, що опосередковують зниження ефективності діяльності та призводять до появи професійних деформацій у рятувальників. Враховуючи специфіку діяльності працівників АРП, можна припустити, що особистісна установка «альтруїзм-егоїзм» впливає на використання тих чи інших типових форм поведінки [2; 6].

Мета статті полягає у дослідженні взаємозв'язку особистісної установки та типових форм поведінки у рятувальників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потреба всебічного вивчення питань альтруїстично-егоїстичної спрямованості особистості була окреслена російськими вченими К.Муздибаєвим, С. Нартовою-Бочавер [7; 8]. Дослідження цих вчених хоча і заповнюють певним чином деякі прогалини, проте не охоплюють проблему у цілому. У своєрідній формі розумно-

егоїстична схема моральності була відтворена в деяких еволюціоністських теоріях поведінки людини, зокрема, у концепції «взаємного альтруїзму» (Р. Тріверса), згідно з якою альтруїстична поведінка відноситься до особистого інтересу індивіда [2]. У вітчизняних дослідженнях проблема альтруїзму-егоїзму залишалася поза межами психологічного аналізу. Тим часом, з'ясування цього питання становить не лише теоретичний інтерес, а й має практичне значення. Конкретні дослідження джерел та психологічних механізмів альтруїзму-егоїзму у перспективі відкривають можливість впливати на такі важкоскеровані процеси, як моральне та патріотичне виховання, а також суспільна підтримка, взаємодопомога в екстремальних ситуаціях.

З метою дослідження альтруїстично-егоїстичної спрямованості працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України нами була використана методика діагностики особистісної установки «альтруїзм-егоїзм». За результатами було виявлено, що у 62,8% респондентів переважає особистісна установка «альтруїзм» як основний мотив фахівців, професійна діяльність яких спрямована на допомогу, у 37,2% – провідною особистісною установкою виявився «егоїзм».

Так, фахівців з більш вираженою особистісною установкою «альтруїзм» при високому рівні суб'єктивної відповідальності за збереження життя інших людей можна охарактеризувати як соціально відповідальних, тобто схильних обирати форми поведінки відповідно до інтересів інших людей і соціального цілого, а не до вузькогоїстичних інтересів, дотримуватися професійних та моральних норм, виконувати рольові обов'язки. Відповідальність цих фахівців слід розглядати крізь призму власних моральних зобов'язань, при цьому, невиконання за будь-яких об'єктивних причин цих зобов'язань буде сприяти появі особистісних змін у вигляді відчуття провини, зниженні самооцінки та невпевненості у собі.

Стосовно респондентів 2-ої групи, то для них задоволення особистого інтересу розглядається в якості вищого блага. У даному випадку проявам егоїзму властиво більш формальне ставлення суб'єкта до професійної діяльності, при цьому, професійна діяльність може виступати засобом досягнення самокорисливої мети. Витоки егоїзму та перетворення його у домінуючу спрямованість особистості беруть свій початок від стилю взаємостосунків у найближчому соціальному оточенні особистості, у першу чергу, в родині, а також залежать від соціально-психологічного клімату у професійному середовищі. Якщо тактика стосунків об'єктивно спрямована на закріплення таких проявів, як завищена самооцінка та егоцентризм особи, то у неї може сформуватися стійка ціннісна орієнтація, при якій враховуються лише її власні інтереси, потреби, переживання тощо. При такому стилі поведінки професійна деформація буде проявлятися у підвищеній концентрації на власному Я, себелюбстві та повній байдужості до внутрішнього світу інших людей або соціальної групи, що може привести до формування таких негативних якостей як відчуження, переживання суб'єктом самотності, замкненість.

Слід зауважити, що егоїзм (також, як і рівень природної тривожності) не можна вважати одностабно негативним психоемоційним станом: у деяких психологічних та етико-психологічних концепціях прояви помірного егоїзму розглядаються як природжена властивість людини, завдяки якій забезпечується захист її життєдіяльності.

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення типових форм поведінки працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України, що проявляються в характерних для особистості ситуаціях. З цією метою нами було застосовано психогіометричний тест С. Делінгера (в адаптації О.О. Олексієвої, Л.О. Громової). Отримані результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості типової поведінки працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України з урахуванням особистісної установки – «альтруїзм-егоїзм» (у %)

Геометрична фігура	1 група (особистісна установка – альтруїзм) (62,8%)		2 група (особистісна установка – егоїзм) (37,2%)		φ*
		Ранг		Ранг	
квадрат	39,30	1	25,79	3	3,45**
трикутник	25,72	2	30,56	1	2,14*
прямокутник	10,12	4	12,35	4	1,42
коло	18,41	3	26,18	2	2,23*
зигзаг	6,45	5	5,12	5	0,56

Примітка * $p \leq 0,05$
** $p \leq 0,01$

Питання психології

При проведенні порівняльного аналізу рівнів виразності типової поведінки в досліджуваних групах нами було відзначено низку достовірних відмінностей.

Першу пару відмінностей було відзначено стосовно частоти зустрічаємості геометричної фігури – квадрат. Було встановлено, що достовірно більше фахівців з особистісною установкою «альтруїзм», в порівнянні з фахівцями 2-ої групи, на неусвідомлюваному рівні асоціюють себе з такою «формою особистості» як квадрат (39,30% проти 25,79%, при $p \leq 0,01$), що вказує на їх витривалість, терпіння, методичність та сприяє формуванню професіонала в обраній сфері діяльності. «Квадратів» відрізняє також сильна потреба у владі, що в поєднанні з високим рівнем альтруїзму характеризує їх як працівників, схильних до старанності, працелюбності, готових завжди досягати поставленої в роботі найвищої мети.

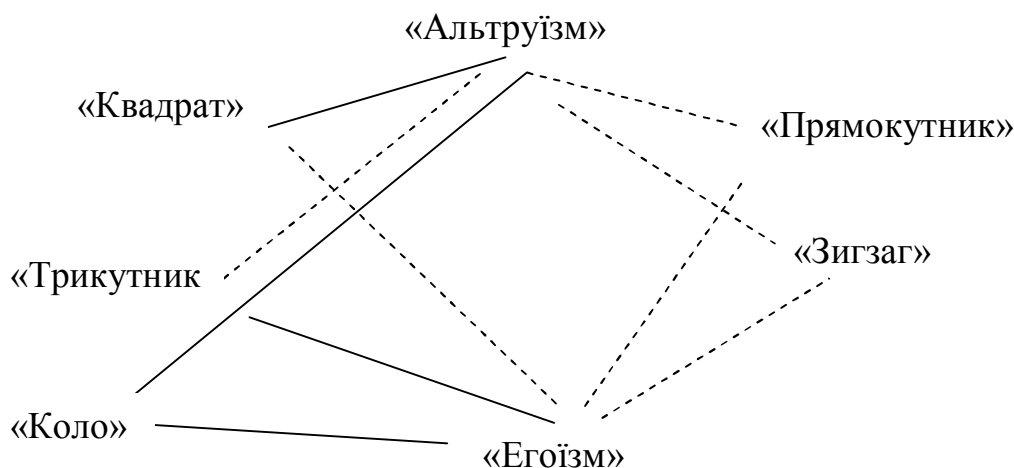
Наступні достовірні відмінності було зафіксовано в частоті обирання геометричної фігури – трикутник. Частіше таку форму обирають фахівці з особистісною установкою «егоїзм» (30,56% проти 25,72%). Результати достовірні на рівні $p \leq 0,05$. Дана форма символізує лідерство, і саме у цьому «фахівці-трикутники» бачать своє призначення у професійній діяльності. Отже, респонденти 2-ої групи енергійні, сильні особистості, які ставлять перед собою чіткі цілі та, як правило, досягають їх. Особистісна установка «егоїзм» дає можливість більш швидко та адекватно аналізувати ситуацію в цілому, вони

концентруються на головному, на суті проблеми та знаходять ефективне для даних умов рішення з урахуванням задоволення власних потреб та інтересів.

Також було виявлено, що менша кількість працівників – «альтруїстів» (18,41%), у порівнянні з фахівцями 2-ої групи (26,18%), обирають в якості «свої форми» коло. Результати достовірні на рівні $p \leq 0,01$. Слід зазначити, що «особистість – коло» характеризується гармонійністю, доброзичливістю, стабільністю, що більшою мірою характерно для другої групи. Високий альтруїзм спонукає респондентів 1-ої групи емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, окрім того вони характеризуються високою чуттєвістю, розвинутою емпатією, здатністю до співчуття, що з часом може приводити до формування початкового етапу професійної деформації у вигляді емоційного та професійного вигорання даних фахівців.

Стосовно «форм особистості» прямокутник та зигзаг – достовірних відмінностей у досліджуваних групах виявлено не було. Дані типові форми поведінки менш характерні для нашої вибірки.

З метою вивчення особливостей взаємозв'язків між особистісною установкою та типовими формами поведінки фахівців АРП МНС України нами було проведено кореляційний аналіз за допомогою r -критерію Пірсона. Аналізуючи дані взаємозв'язки психологічних компонентів, ми відзначили існування низки достовірних кореляційних зв'язків (рис. 1.).



Примітка:

— пряма кореляція;

- - - - - зворотня кореляція.

Рисунок 1. Структура взаємозв'язків особистісної установки «альтруїзм-егоїзм» та типових форм поведінки

Встановлено, що тісний прямий кореляційний зв'язок з особистісною установкою «альтруїзм» характерний для форми поведінки «квадрат» ($r=0,72$, $p \leq 0,01$) та

помірний прямий зв'язок для форми поведінки «коло» ($r=0,34$, $p \leq 0,05$). Середній зворотній взаємозв'язок особистісної установки «альтруїзм» спостерігається з формою

поведінки «трикутник» ($r=0,55$, $p \leq 0,05$). Кореляційні зв'язки особистісної установки «альтруїзм» з формами поведінки «прямокутник» ($r=0,21$, $p \leq 0,1$) та «зигзаг» ($r=0,28$, $p \leq 0,1$) слабкі.

Показник особистісної установки «егоїзм» утворив міцний прямий взаємозв'язок з формою поведінки «трикутник» ($r=0,78$, $p \leq 0,01$) та помірний прямий зв'язок з «колом» ($r=0,46$, $p \leq 0,05$). Середній зворотній взаємозв'язок особистісної установки «егоїзм» спостерігається з формою поведінки «квадрат» ($r=0,65$, $p \leq 0,05$). Кореляційні зв'язки особистісної установки «егоїзм» з формами поведінки «прямокутник» ($r=0,11$) та «зигзаг» ($r=0,18$) дуже слабкі та не досягають рівня статистичної значущості.

Висновки. Отримані дані свідчать про те, що провідна особистісна установка фахівця-рятувальника взаємопов'язана з формуванням у нього типових форм поведінки при виконанні завдань за призначенням. Так, поведінка носіїв особистісної установки «альтруїзм», як правило, буде відрізнятися рисами «квадратів»: витривалістю, методичністю, точністю, працелюбністю. Розвиток доброзичливості, чуттєвості та емпатії сприятимуть досягненню поставленої в

роботі мети та, як наслідок, отриманню задоволення від самореалізації в професійній діяльності.

Працівники з особистісною установкою «егоїзм» частіше за інших в поведінці будуть проявляти більшу енергійність, жвавість, лідерство. Врахування, в першу чергу, власних інтересів в професійній діяльності забезпечує гармонійність, стабільність та самореалізацію цих фахівців.

Аналіз поведінкових особливостей, спрямованих на визначення поведінки як альтруїстично-егоїстичної, дає можливість обирати відповідний психокорекційний механізм впливу.

На нашу думку, джерелом формування істинного альтруїзму виступає розвиток емпатії, як професійно важливої якості працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України, що поступово послаблюється у процесі виконання професійної діяльності, тобто, у фахівців виробляється так званий «імунітет» до стресогенних ситуацій збереження життя та здоров'я постраждалих. Отримані результати можуть бути використані у практичній діяльності психологічних служб для підсилення гуманістичної спрямованості особистості.

Література:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: учебник / Асмолов А. Г. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Багмет, І. М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості // Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / І. М. Багмет / Нац. ун-т імені І.І. Мечникова. – О., 2004. – 18 с. – укр.
3. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / Безносков С.П. – СПб.: Речь, 2004. – 270 с.
4. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пос. для вузов / Бодров В.А. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. Корольчук, М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Корольчук М.С., Крайнюк В.М. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
6. Магда, В.А. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Магда Вікторія Анатоліївна. – Х., 2011. – 233 с.
7. Муздыбаев, К. Эгоизм личности / Муздыбаев К. // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №2. – С. 27-39.
8. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии: Монография / Нартова-Бочавер С.К. – М.: Питер – 2008. – 400 с.
9. Тімченко, О. В. Чи потрібні Україні фахівці з психології екстремальних ситуацій? / Тімченко О.В., Христенко В.Є., Оніщенко Н.В. // Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. Вип. 8. – Харків: УЦЗУ, 2010. – С.154-162.
10. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Узнадзе, Д.Н. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

Starik V.A., Ph.D. in Psychology

INTERACTION OF PERSONALITY AND INSTALLATION TYPICAL BEHAVIORS RESCUERS

The paper addresses the problem of interconnection installations and human behavior. Especially it is related to representatives of the professions, the main vector of activity which aims to help. The features leading experts install the Rescue - "altruism-selfishness." It is proved that the installation rescuers linked with the formation of their typical behaviors. Revealed that the plant is an important factor in behavior that is more likely allows prediction of its occurrence in time and prevent unwanted behaviors. Analysis of behavioral characteristics, aimed at determining the behavior as altruistic-egoistic, makes it possible to choose the proper Psychocorrectional mechanism of action. The source of the formation of true altruism is the development of empathy as important as professional rescuers.

Keywords: installation, altruism, selfishness, typical behavior, experts and rescuers.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАВОСВІДОМОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі розвитку професійної правової свідомості курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Проаналізовано засоби психологічного впливу на професійне становлення майбутніх офіцерів ОВС, зокрема, можливості застосування тренінгової роботи із курсантами-правознавцями. Описано соціально-психологічний тренінг розвитку засад професійної правосвідомості курсантів ВНЗ МВС, розроблений на основі аналізу результатів емпіричного дослідження.

Ключові слова: правосвідомість, професійна правосвідомість, засоби психологічного впливу, соціально-психологічний тренінг, професійне становлення особистості.

Стаття посвячена проблеме развития профессионального правового сознания курсантов высших учебных учреждений МВД Украины. Проанализированы средства психологического воздействия на профессиональное становление будущих офицеров ОВД, в частности, возможности использования тренинговой работы с курсантами-правоведами. Описан социально-психологический тренинг развития основ профессионального правосознания курсантов вузов МВД, созданный на основе анализа результатов эмпирического исследования.

Ключевые слова: правосознание, профессиональное правосознание, средства психического воздействия, социально-психологический тренинг, профессиональное становление личности.

Важливим аспектом правової соціалізації курсантів-правознавців є процес їхньої адаптації до умов професійного навчання та діяльності, який, за висновками В.В. Конопльова, детермінується адаптивністю особистості – сукупністю особистісних якостей, що визначають темп і ступінь перебудови особистості [10, 9]. Формування професійної правової свідомості індивіда є ключовою умовою високої адаптивності саме правознавця. Жодна інша сфера професійної діяльності не ставить такі високі вимоги щодо розуміння та готовності до активного прийняття правової дійсності та забезпечення правопорядку. Тому професійна правосвідомість курсантів вищих навчальних закладів МВС України формується як професійно важлива якість особистості, що забезпечує належний ступінь готовності до здійснення юридичної діяльності та гарантії запобігання професійної деформації майбутніх фахівців.

Сукупна дія чинників професійного навчання і практичної діяльності визначає розвиток спеціальних професійних здібностей, що впливають на формування професійної правосвідомості юриста. Водночас власне розкриття понять «правосвідомість» та «професійна правосвідомість» у сучасній юридичній психології лишається спірним питанням, що знаходить своє відображення залежно від концептуального підходу, використаного кожним конкретним дослідником. Відтак можливість практичного втручання у формування професійної правової свідомості працівників ОВС є актуальною проблемою фахової підготовки курсантів ВНЗ МВС України.

Об'єктом даного дослідження є правова свідомість особистості, **предметом** – соціально-психологічний тренінг розвитку

професійної правової свідомості курсантів ВНЗ МВС України.

Відштовхуючись від розуміння правової свідомості як засвоєної суб'єктом системи знань, які відбивають прийнятий у даному суспільстві правопорядок, що визначає самоорганізацію соціально-нормативної поведінки індивіда, групи чи суспільства [1, 109], **метою** даного дослідження є вивчити можливості застосування соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку професійної правової свідомості курсантів ВНЗ МВС України. Для реалізації означеної мети потребують вирішення наступні **завдання**: проаналізувати психологічні засоби впливу на особистість майбутніх офіцерів ОВС, зокрема, узагальнений досвід застосування тренінгових форм роботи; охарактеризувати розроблену тренінгову програму розвитку засад професійної правової свідомості курсантів та студентів ВНЗ МВС України.

Актуальною потребою впливу з метою спрямованості та оптимізації формування професійної правової свідомості курсантів-правознавців вважають більшість дослідників цієї проблеми. Серед основних функцій психологічного супроводження діяльності органів внутрішніх справ, зокрема оперативно-розшукової, Ю.Б. Ірхін називає вивчення психологічних чинників навчання і підготовки до практичної діяльності, професійного становлення і зростання правознавців, удосконалення професійно важливих якостей особистості, формування високого рівня професійної готовності [5, 9-12].

Становлення суб'єкта професійної діяльності відбувається у процесі підготовки до вибору професії, теоретичного та практичного навчання, адаптації до умов обраної професії і вдосконалення професійної майстерності,

самореалізації індивіда. Л.І. Мороз та С.І. Яковенко слушно зауважують, що ефективність усіх перелічених складових визначається здатністю особистістю усвідомити призначення, зміст та цінності обраної професійної діяльності, оволодіти професійними стандартами, засвоїти запропоновані представниками цієї діяльності успішні алгоритми досягнення актуальних професійних завдань та напрацювати власні [8, 59].

Професійне становлення особистості, зокрема у такому складному виді діяльності, як служба в ОВС, потребує достатньої психологічної готовності та підтримки індивіда. Засобами психологічної підготовки можуть бути психологічні практикуми, групові дискусії, психотехнічні рольові вправи, тренінги, зокрема, тренінги, спрямовані на розвиток професійно важливих якостей [3, 15]. В.П. Малахов відстоює необхідність застосування методів, заснованих на принципах умовно-рефлекторного зв'язку та здатних стимулювати креативне сприйняття та соціально прийнятну поведінку. Виникає можливість впливати лише на окремі структурні компоненти правосвідомості осіб, що здобувають юридичну освіту, класифікуючи систему професійної правової свідомості особистості на окремі рівні залежно від періоду їхнього розвитку: професійне навчання, відбір, адаптація тощо [7, 99].

Проте глибинна взаємозалежність структурних компонентів правової свідомості особистості, особливо з огляду на системність та рефлексивний характер професійної правосвідомості, дозволяє здійснювати достатньо ефективний психологічний вплив на формування усієї системи правосвідомості курсантів-правознавців, опосередкований конкретними елементами.

Розглядаючи систему правової свідомості з позиції взаємодії її відбивних та регуляторних властивостей [4, 10], слід визнати актуальність проблеми поглиблення взаємозв'язків між структурними елементами правосприйняття та діяльності у правовому полі, а також раціональність цілеспрямованого психологічного впливу на розвиток засад професійної правосвідомості курсантів ВНЗ МВС України. На вирішення цієї проблеми спрямований деталізований нижче соціально-психологічний тренінг, призначений для впровадження у вищих навчальних закладах МВС України.

Використання тренінгових технологій у процесі підготовки та перепідготовки працівників ОВС визнають ефективним засобом впливу на професійне зростання

особистості В.І. Барко, Ю.Б. Ірхін, В.О. Лефтеров, Л.І. Мороз, С.І. Яковенко та інші [2; 6; 8]. Поняття «тренінг» охоплює чисельні методики, пов'язані із різними сферами практичного навчання, підготовки, виховання. У психологічній науці тренінгова робота, за визначенням С.І. Макшанова, спрямована на досягнення навмисних змін психологічних характеристик, властивостей, феноменів особистості, зокрема, ознак професійного розвитку [8, 68].

Співвіднесення ефективності тренінгової роботи із її завданнями забезпечують механізми рефлексії та зворотного зв'язку, що впливають на характеристики об'єктивізації проявів учасників, полегшують подолання проявів імпульсивної поведінки, сприяють зосередженню на реалізації поставленої мети тренінгу. Загалом ефективність тренінгу психологічного забезпечення формування готовності курсантів до служби в органах внутрішніх справ є зміни показників професійно-важливих і особистісних властивостей учасників, а також взаємозв'язок цих змін з характеристиками актуального організаційного контексту [6, 39].

Вагомим чинником досягнення завдань тренінгової роботи є вмотивованість участі курсантів та працівників ОВС, що визначається актуальністю питань, що розглядаються. Водночас досліджувані проблеми можуть не створювати достатніх, очевидних умов для зацікавлення кожного індивіда, тому завданням тренера є створити проблемну ситуацію, орієнтуючись на значущі потреби та інтереси учасників занять. Л.І. Мороз наголошує на тому, що оптимальну результативність тренінгової роботи визначають лише внутрішні стимули активності особистості. Ефективність тренінгу гарантується позитивним мисленням, що базується на саморозвитку особистості, здатністю до змін мотиваційних настанов, відсутністю мотивів уникнення [9, 211-212].

Тренінгові заняття об'єднують використання чисельних методичних прийомів і засобів психологічного впливу на учасників тренінгу. С.І. Макшанов класифікував усі методичні засоби тренінгової роботи щодо професійного розвитку особистості на три групи:

- 1) техніки надання інформації (міні-лекції, дискусії, презентації, модерації тощо);
- 2) імітаційні, спрямовані на тренування у безпечних умовах (психогімнастичні вправи різної спрямованості, ігрові техніки, кейс-метод, медитативні та інші);

Питання психології

3) техніки створення реального середовища, пов'язані із виконанням завдань у реальних умовах [8, 142-143].

Запропонований соціально-психологічний тренінг за своїм призначенням відноситься до типу суб'єктно-діяльнісних тренінгу професійно-психологічного спрямування, оскільки спрямований на формування практичних умінь і навичок правореалізації, нових форм поведінки у правовому полі, розвиток самосприйняття курсантів як активних учасників правозастосування, поєднує групові та інтрапсихічні вправи, роботу у мікрогрупах [8, 82].

На основі аналізу результатів емпіричного дослідження 261 респондентів, у тому числі курсантів, слухачів магістратури та студентів Харківського національного університету внутрішніх справ і студентів економічного напрямку підготовки визначено специфічні прояви формування правосвідомості курсантів з огляду на профільну підготовку за юридичним напрямом та в специфічних умовах навчання курсантської молоді.

Виявлені кореляційні зв'язки показників позитивних видів ставлення до права із емоційною сферою досліджуваних курсантів свідчать про потребу стимулювання позитивних правових почуттів та інших типів переживань у курсантів ВНЗ МВС з метою формування засад професійної правосвідомості особистості. Також досліджені специфічні передумови деформації правосвідомості під впливом низької мотивації досягнень, недостатнього рівня внутрішньої напруженості, що вимагає стимулювання у майбутніх офіцерів ОВС пошукової активності у сфері права.

Представлена тренінгова програма розрахована на курсантів другого-четвертого семестрів підготовки у ВНЗ МВС України, оскільки на цьому етапі фахового навчання оптимальним є закладення фундаментальних засад професійної правосвідомості, необхідної для успішного становлення курсанта як майбутнього офіцера ОВС. Слід зазначити, що проведення тренінгу на першому курсі рекомендується у другому семестрі з урахуванням рівня складності використаних завдань та етапу розвитку, згуртованості групи [2 85]. Водночас дана програма без суттєвих коректив також рекомендована до застосування серед студентів ВНЗ МВС України, практичне навчання яких безпосередньо пов'язане із органами внутрішніх справ, а також може бути частково модельована відносно розвитку професійної свідомості юристів іншого напрямку підготовки з урахуванням окремої специфіки третього блоку програми, орієнтованої на майбутніх працівників ОВС.

Тренінгова програма розрахована для роботи у групі із 12-15 осіб на 8 занять тривалістю 2 академічні години кожне (загальна тривалість тренінгу – 16 годин). Усі заняття об'єднані у три блоки. Блок 1 «Правосвідомість індивіда як важлива складова суспільного життя» спрямований на формування шанобливого ставлення до права, розуміння ролі правових норм у житті кожного індивіда, тобто має на меті актуалізацію правових переживань та стимуляцію розвитку правосвідомості особистості (див. табл. 1).

Таблиця 1

Схема блоку 1 «Правосвідомість індивіда як важлива складова суспільного життя»

Заняття	Тема	Основні завдання	Тривалість
1	Правові норми у нашому житті	- актуалізувати уявлення про правові норми, їхнє значення у житті кожного індивіда, - формувати шанобливе ставлення до права як важливого регулятора суспільних відносин	2
2	Соціальний вплив на правомірну поведінку людини	- формувати уявлення про умови реалізації правових уявлень в різних соціальних умовах - формувати переконаність у необхідності дотримання правових норм для забезпечення стабільності суспільства	2
<i>Усього</i>			4

Ідеалізація правової дійсності при практичній взаємодії із нею уже на етапі адаптації працівників ОВС з високою імовірністю провокує переосмислення усієї системи ставлення до права, категоричного перегляду оцінки правових

інститутів та власної ролі у їх діяльності, що загрожує розвитком деформації правосвідомості, а відтак – професійної деформації працівників ОВС. Це обумовлює необхідність психологічної підтримки формування реалістичного сприйняття

Питання психології

правової системи, підтримання емоційного підґрунтя правосвідомості, усвідомлення важливості кожного індивіда, а особливо –

представника правоохоронної системи – у дотриманні правопорядку, стабільності.

Таблиця 2

Схема блоку 2 «Роль кожного індивіда у правовій дійсності»

Заняття	Тема	Основні завдання	Тривалість
3	Взаємозв'язки між людьми у правовій дійсності	формувати: - позитивні правові почуття, - установки на правомірну поведінку, - повагу до права як до засобу ефективної взаємодії між людьми	2
4	Свідоме і несвідоме у формуванні правомірної поведінки людини	- виявити підсвідомі аспекти ставлення до права - стимулювати формування позитивних правових почуттів, - сприяти професійній орієнтації курсантів	2
5	Психологічні аспекти прийняття рішення у рамках закону	- формувати позитивні правові установки, - готовність до усвідомленого вибору правомірної поведінки, - актуалізувати знання курсантів про правові мотиви	2
<i>Усього</i>			6

Блок 2 «Роль кожного індивіда у правовій дійсності» присвячений проблемам індивідуальної відповідальності людини у суспільстві, значенню соціального оточення у правомірній поведінці людини, тобто спрямований на формування поглибленого розуміння місця індивіда у правовій системі (див. табл. 2).

Правова свідомість курсантів на початку навчання у ВНЗ системи МВС характеризується наявністю ілюзорних, ідеалістичних уявлень про правову дійсність, безпосередньо пов'язаних із позитивним емоційним переживанням особистісної причетності до сфери права.

Протягом професійної підготовки забезпечується поступове домінування особистого досвіду взаємодії із правовим середовищем. Однак у цьому процесі трансформації структури правосвідомості можуть нівелюватися недостатньо емпірично підкріплені позитивні правові почуття. Це визначає можливість стимулювання зміцнення взаємозв'язків у системі правосвідомості майбутніх правоохоронців шляхом актуалізації, підтримання на провідних позиціях особистісного усвідомлення позитивних емоцій щодо правової дійсності.

Таблиця 3

Схема блоку 3 «Роль правосвідомості у діяльності працівників ОВС»

Заняття	Тема	Основні завдання	Тривалість
6	Психологічний портрет працівника ОВС	- актуалізувати уявлення курсантів про особливості обраної майбутньої професії, професійні вимоги до них як до майбутніх фахівців-правознавців, - формувати переконання у необхідності особистої поваги до права та правомірної поведінки для збереження позитивного іміджу ОВС	2
7	Вплив працівників ОВС на підтримання правопорядку у суспільстві	- формувати переконаності у впливі правомірної діяльності правозахисних структур на правопорядок у цілому суспільстві, - зміцнювати позитивні правові почуття та настанови, пов'язані із майбутньою професійною діяльністю курсантів-правознавців	2
8	Моє місце у правовій дійсності як майбутнього працівника ОВС	- орієнтувати курсантів ВНЗ МВС на подальшу самостійну роботу щодо підвищення готовності до майбутньої професійної діяльності, - формувати настанови на саморозвиток професійно важливих якостей, шанобливого ставлення до права	2
<i>Усього</i>			6

Блок 3 «Роль правосвідомості у діяльності працівників ОВС» має на меті систематизувати уявлення курсантів про роль правосвідомості у юридичній діяльності, сформувати переконаність у необхідності

правомірної поведінки правозахисників, сприяти формуванню професійної правосвідомості курсантів як майбутніх працівників ОВС (див. табл. 3).

Реалістичне ставлення до права курсантів-правознавців впливає на формування ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість особистості на нормалізацію соціальних відносин шляхом прийняття соціальних норм та традиційних ідеалів та реалізацію власного потенціалу, самоусвідомлення у навчальній та професійній сферах.

Висновки. Проблема розвитку професійної правової свідомості курсантів вищих навчальних закладів МВС України лишається актуальною у сучасній юридичній психології попри намагання вжити різноманітні психолого-педагогічні засоби формування професійної компетентності особистості. До найефективніших методів психологічного впливу на професійне становлення майбутніх офіцерів ОВС

належать тренінгові форми роботи із курсантами-правознавцями.

Аналіз результатів емпіричного дослідження доводить існування достатньо широких можливостей впливу на оптимізацію професійного становлення курсантів на основі існуючих кореляційних зв'язків правосприйняття та емоційної, мотиваційної, ціннісної та інших сфер особистості. Розроблений соціально-психологічний тренінг розвитку засад професійної правосвідомості курсантів ВНЗ МВС спрямований стимуляцію розвитку правосвідомості особистості шляхом актуалізації правових переживань, самоусвідомлення власної позиції як активного учасника правовідносин, формування настанов правомірної поведінки і систематизації уявлень курсантів про роль правосвідомості у юридичній діяльності.

Література:

1. Бандурка А.М. Юридическая психология [Текст] : учеб. / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Х.: Издательство Национального университета внутренних дел, 2001. – 640 с.
2. Барко В.І. Розвиток комунікативних умінь керівників міліції та вирішення конфліктів (психолого-педагогічний аспект) [Текст] : навч. посіб. / В.І. Барко, Ю.Б. Ірхін, П.П. Підюков. – К. : Київський юрид. інститут, 2005. – 120 с.
3. Думко Ф.К. Професійно-психологічна підготовка співробітників ОВС [Текст] / Ф.К. Думко, Г.Є. Запорожцева / За ред. Думка Ф.К. ; Одеський ін-т внутрішніх справ. – О. : НДРВВ ОВС, 2000. – 47 с. – (Серія «Професійна підготовка співробітників ОВС»).
4. Землянська О.В. Особистість як суб'єкт правосвідомості та об'єкт судово-психологічної експертизи [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06 / О. В. Землянська / Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2010. – 34 с.
5. Ірхін Ю. Б. Психологічна підготовка працівників оперативних підрозділів [Текст] : навч. посіб. / Ю. Б. Ірхін. – К. : РВЦ КНУВС : Друкарня МВС, 2007. – 94 с.
6. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ [Текст] : монографія / В.О. Лефтеров. – Том II: Психотренінг в ОВС: практичний досвід, організація проведення та перспективи подальшого впровадження. – Донецьк: ДЮІ, 2008. – 286 с.
7. Малахов В.П. Формирование профессионального правосознания сотрудников правоохранительных органов [Текст] / В.П. Малахов // Право и образование. – 2002. – №6. – С. 95-100
8. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг [Текст] : підручн. / Л.І. Мороз, С.І. Яковенко. – К.: ПАЛІВОДА А.В., 2011. – 252 с.
9. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) [Текст] : монографія / Л.І. Мороз. – Івано-Франківськ: ЗАТ «Наддніпряньська друкарня», 2007. – 312 с.
10. Яворська Г.Х. Формування соціально-професійної зрілості у курсантів – майбутніх офіцерів міліції: теоретико-методологічний аспект [Текст] / Г. Х. Яворська ; Одеський юрид. ін-т Нац. ун-ту внутр. справ. – О. : Видавництво Одеського юридичного ін-ту НУВС, 2005. – 248 с.

Teslyk N. M., aspirant

THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF MIA OF UKRAINE

The article is devoted to the problem of the development of professional legal consciousness of the cadets of higher educational establishment of MIA of Ukraine. The means of psychological influence of future police officers, including the possibility of using training work with cadets-lawyers, are analyzed in the article. The conducted empirical study showed the relationship of emotional, value-motivation and other aspects of personal development and professional development of cadets. Described developed based on analysis of the results of this study the socio-psychological training the foundations of professional legal consciousness of the cadets of higher educational establishment of MIA. The training program consists of three blocks and actualizes the problems of personal human responsibility in society, aims at developing respect for the law, understanding the role of law in the life of every individual, the development of professional legal consciousness of cadets as future police officers.

Key words: legal consciousness, professional legal consciousness, means of psychological influence, socio-psychological training, personal professional growth.

Фомич М. В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах та педагогіки Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля МНС України (м. Черкаси)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕРСОНАЛУ МНС УКРАЇНИ

У статті розглянуто проблему суїцидальної поведінки персоналу МНС України, визначено основні причини та запропоновано статистичний портрет суїцидента-працівника МНС.

Ключові слова: аутоагресія, суїцидальна поведінка, працівники МНС.

В статье рассматривается проблема суицидального поведения персонала МЧС Украины, определены основные причины и предложен статистический портрет суицидента-работника МЧС.

Ключевые слова: аутоагрессия, суицидальное поведение, работники МЧС.

Актуальність проблеми. У житті сучасного суспільства особливо гостро постали проблеми активності суїцидальної поведінки.

Щорічно самогубства здійснюються від 873 тис. до 1 млн. чоловік в світі. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, самогубства посіли четверте місце у світі в переліку причин смерті взагалі і перше місце внаслідок насильницьких дій. У Європі вони займають друге місце після ДТП. Приблизно в 10-20 разів більше здійснюється суїцидальних спроб, що висуває цю форму аутоагресії на 6-те місце серед причин втрати працездатності в світі [3].

Статистичні дані засвідчують про ріст рівня самогубств і спроб самогубства в усьому світі й Україні зокрема. Наша держава впродовж останніх років входила до першої десятки країн з найвищим рівнем суїцидальної активності населення. Показник суїцидів в Україні становить 16 самогубств на 100 000 населення.

За даними досліджень, проведених в Україні, на фоні загального впливу нестабільної соціально-економічної ситуації, до окремих професійних та соціальних груп суїцидального ризику було віднесено співробітників силових відомств та лікарів, що, безумовно пов'язано з виснажливим характером трудової діяльності цих фахівців та виникаючим унаслідок цього синдромом хронічної втоми, певною соціальною незахищеністю [3].

В Міністерстві надзвичайних ситуацій України з 2005 по 2008 рік спостерігалось зростання кількості самогубств з 4 у 2005 році до 10 у 2008 році. У 2011 році цей показник дещо знизився, проте залишається достатньо високим (7 випадків). Так, загалом, на протязі 2005-2011 років 47 співробітників МНС покінчили життя самогубством [4].

Ці факти вимагають негайного реагування та потребують адекватної оцінки ситуації щодо з'ясування основних детермінант суїцидальної поведінки персоналу МНС України та вчинення превентивних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суїцидів та суїцидальної поведінки вже не одноразово ставала предметом

дослідження та гострих дискусій медиків, психологів, юристів, педагогів тощо.

Серед видатних дослідників та фахівців, які вклали значний внесок у вивчення проблеми суїциду необхідно виділити праці А. Адлера, Д. Евері, Е. Ескіроля, В. Бехтерева, С. Бурдена, О. Землянської, А. Коні, А. Лихачова, К. Роджерса, Г. Салівена, В. Тихоненка, Н. Фарбероу, К. Юнга та ін.

В межах силових відомств та зокрема МНС можна виділити прізвища В. Криволапчука, О. Назарова, Д. Лебедева, О. Тімченко, В. Тогобицької та ін. Незважаючи на проведені дослідження проблематика вивчення соціально-психологічних детермінант суїцидальної поведінки персоналу МНС України досі не втратила своєї актуальності, оскільки нині зберігається достатньо високий рівень суїцидальної активності серед працівників зазначеного відомства [2, 4], що й обумовлює актуальність подальших досліджень у вказаному напрямі.

Мега даної статті – визначити основні соціально-психологічні детермінанти суїцидальної поведінки персоналу МНС України та на основі аналізу самогубств серед працівників МНС, і систематизації відповідних досліджень побудувати статистичний портрет суїцидента-працівника МНС.

Виклад матеріалу. Суїцид – це свідоме позбавлення себе життя. Його феномен частіше усього пов'язують з ув'язненням про психологічну кризу, під якою розуміють емоційний стан, який виникає в ситуації зіткнення особистості з перешкодами на шляху задоволення її важливих життєвих потреб.

Аналіз наукових робіт, свідчить про те, що на відміну від суїциду поняття «суїцидальна поведінка» значно ширше, та включає поміж вже згаданого виду аутоагресії, суїцидальний замах, спроби та прояви [1].

Для будь-якої категорії осіб, в тому числі і персоналу МНС, існує низка загальних закономірностей суїцидальної поведінки, яка за визначенням відомого психолога і психотерапевта Н. Фарбероу, є ознакою важкого кризового стану особистості [9]: 1) загальною

метою суїциду є пошук рішення; 2) загальним завданням – припинення свідомості; 3) загальним стимулом – нестерпний психічний біль; 4) загальним стресором при суїциді є фрустровані психологічні потреби; 5) загальною суїцидальною емоцією є безпорадність та безнадійність; 6) загальним внутрішнім відношенням до суїциду є амбівалентність; 7) загальним станом психіки є звуження когнітивної сфери; 8) загальною дією – агресія; 9) загальною комунікативною дією є повідомлення про свої наміри.

Проведений аналіз літературних джерел вказує на те, що самогубство необхідно також розглядати як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості [1, 3, 7, 8].

Так, розглянуті матеріали службових розслідувань свідчать про те, що майже 90% випадків самогубств серед персоналу МНС скоєнні на ґрунті *особистісно-сімейних стосунків* – подружнтя зрада, розлучення, відсутність емоційного контакту з членами родини, хвороба або смерть близької людини. Причинами суїцидальних проявів також є *матеріально-побутові аспекти* – важкі житлові умови, низька заробітна плата, слабкі соціальні гарантії; *соціально-психологічні* – конфліктні стосунки з колегами та керівництвом, завищена або занижена самооцінка, неможливість професійної самореалізації; *медико-психологічні* – погіршення стану здоров'я, інтимно-особистісні проблеми, наявність травм, психічні розлади.

Загалом аналіз засвідчив, що на рівень суїцидальної активності серед персоналу МНС України, насамперед, впливають ті ж соціально-економічні фактори, що й на більшість населення країни загалом, зокрема: зниження рівня життя під час економічного спаду та пов'язане з цим суттєве зростання тривожності, невпевненості в суспільстві; відставання рівня доходів працівників від темпу зростання цін, їхня неспроможність забезпечити належний рівень життя своєї родини за рахунок власного грошового утримання; ускладнення завчасного виявлення, обліку і лікування осіб з ознаками психічних розладів, нервово-психічної нестійкості внаслідок «пом'якшення» законодавства; руйнування моральних цінностей, поширення серед працівників адиктивних форм поведінки: ігроманії, алкоголізму і наркоманії, у значній мірі за рахунок пропаганди відповідних моделей поведінки сучасною масовою культурою.

Проведеними перевітками за фактами скоєння суїцидів та суїцидальних замахів серед персоналу МНС України, виявлено вплив низки чинників, які значною мірою сприяють підвищенню суїцидальної активності: психологічна дезадаптація і емоційна вразливість багатьох працівників, для яких характерні непевність у завтрашньому дні, відчуття розгубленості, безпорадності,

непотрібності; відсутність чітких моральних орієнтирів і переконань; невміння самостійно визначити власну життєву позицію, побудувати свою поведінку відповідно до вимог об'єктивної реальності; неготовність та неспроможність ефективного подолання конфліктних ситуацій на службі та в побуті, негативний соціально-психологічний клімат у сім'ях працівників МНС (це стосується як одружених осіб, так і тих, хто перебував (перебуває) у цивільних шлюбах); наявність міжособистісних конфліктів зумовлених особливостями любовних взаємин: ревності, надмірна драматизація подій, невміння побудувати адекватні стосунки з особами протилежної статі. Важливими детермінантами суїцидальної активності також є зростання психологічного та фізичного навантаження на працівників МНС, унаслідок специфіки діяльності та зміни її умов; висока відповідальність за виконання службових завдань на фоні недостатнього матеріального утримання, соціальної незахищеності; негативна дія психотравмуючих чинників професійної діяльності, та загалом її екстремальний характер, що пов'язаний з ризиком для життя і здоров'я. Велике занепокоєння також викликає зловживання спиртними напоями та ігрова залежність серед персоналу МНС України.

Упродовж семи останніх років найбільшу кількість самогубств зареєстровано в ГТУ Донецької області (6), по 4 в ГТУ Харківської області та м. Києві, по 3 самогубства скоєно в ГТУ (ТУ) Полтавської, Чернігівської, Херсонської областях та АР Крим. Два акти аутоагресії відмічено в ГТУ (ТУ) Луганської, Одеської, Рівненської, Сумської та Запорізької областях і т.д. [4-6].

На основі аналізу випадків самогубств серед працівників МНС і систематизації відповідних досліджень побудовано статистичний портрет суїцидента-працівника МНС.

Стать. Рівень суїцидальної активності у чоловіків в 3-6 разів вищий, ніж у жінок. Проте рівень суїцидальних спроб, навпаки, в 1,5 рази вищий у жінок.

Вік. Показник рівня суїцидів серед персоналу МНС України досягає свого максимуму у віці від 35 до 42 років. Для цього віку характерно окрім психологічних проблем, погіршення соматичного здоров'я, зміна ієрархії цінностей, що часто поєднується з депресією.

Освіта. Найчастіше суїциди скоюють особи, що мають середню спеціальну (58%) та повну вищу (32%) освіту.

Стать роботи. Переважна більшість працівників покінчили життя самогубством після 10-15 років службової діяльності, коли з'явилися ознаки професійної деформації і професійних хвороб.

Місце проживання. Кількість працівників-самогубців серед міських мешканців значно

Питання психології

більша, ніж серед мешканців райцентрів та сільської місцевості.

Шлюбний статус. Особливості внутрішньо-сімейних відносин здійснюють значний вплив на суїцидальний ризик. 60% працівників, що здійснили самогубства були одружені.

Фізичний стан. У 47% суїцидентів наявні хронічні захворювання.

Психічний стан. У працівників відмічалися ознаки поведінкових розладів внаслідок ігрової залежності та зловживання спиртними напоями.

Основна причина суїциду. В основі автоагресивної поведінки працівників лежить нерозв'язний конфлікт у значущій для особистості сфері життя (особистісній, сімейній тощо).

Пора року. Аналіз суїцидальної активності серед персоналу МНС України, свідчить про збільшення кількості самогубств у теплу пору року: квітень-вересень.

Дні тижня. Близько 40% суїцидентів здійснили аутоагресивний акт у вихідні і святкові дні.

Підсумовуючи, необхідно відзначити, що звичайно кожен суїцид є індивідуальним. Не можливо визначити єдину причину самогубства, проте можливим бачиться виявлення низки прогностичних критеріїв, за допомогою яких можна будувати прогноз суїцидального ризику, що і слугувало одним із провідних мотивів виконання даної роботи.

Висновки: Таким чином, на основі аналізу наукових джерел, випадків самогубств серед персоналу МНС України визначено основні соціально-психологічні детермінанти суїцидальної поведінки персоналу МНС. До них можна віднести: особистісно-сімейні, матеріально-побутові, соціально-психологічні та медико-психологічні причини.

За результатами дослідження запропоновано статистичний портрет суїцидента-працівника МНС, що містить наступні прогностичні критерії:

- стать – чоловіча;
- середній вік – від 35 до 42 років;
- освіта – середня спеціальна (58%), повна вища (32%);
- стаж роботи від 10 до 15 років;
- місце проживання – місто;
- шлюбний статус – 60% одружених;
- фізичний стан – наявні хронічні захворювання;
- психічний стан – наявні ознаки поведінкових розладів внаслідок ігрової залежності та зловживання спиртними напоями;
- основна причина суїциду – нерозв'язний конфлікт у значущій для особистості сфері життя (особистісній, сімейній тощо);
- пора року – тепла: квітень-вересень;
- дні тижня – близько 40% суїцидентів здійснили аутоагресивний акт у вихідні і святкові дні.

Література:

1. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 928 с. – Новейший справочник психолога.
2. Назаров О.О. Вплив професійної діяльності на адаптивність, емоційне вигорання і розвиток суїцидального ризику працівників МНС / О.О.Назаров, Н.Є.Афанасьєва, І.С. Степанова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2011. – Вип. 9. – С. 3–11.
3. Пилягіна Г.Я. Проблема саморуйнуючої поведінки серед населення України / Г.Я. Пилягіна, М.І. Винник // Новости медицины и фармации. – 2007. – № 215. – С. 10–11.
4. Про аналіз стану психологічного забезпечення підрозділів МНС у 2011 році : вказівки МНС України від 17.02.2012 р. / МНС України. – К., 2012. – № 03-1373/764.
5. Про недопущення випадків суїциду : вказівки МНС України від 05.08.2011 р. / МНС України. – К., 2011. – № 03-9818/764.
6. Про покращення психопрофілактичної роботи щодо недопущення випадків суїциду : вказівки МНС України від 24.11.2008 р. / МНС України. – К., 2008. – № 06-15959/74.
7. Тімченко О.В. Аутоагресивна поведінка працівників органів внутрішніх справ (соціально-психологічні детермінанти виникнення, методи превенції та профілактики) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 "Юридична психологія" / О.В. Тімченко. – Харків, 2003. – 24 с.
8. Тогобицька В.Д. Суїцидальна поведінка працівників МНС як прояв деструкції особистості / В.Д.Тогобицька // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2009. – Вип. 9. – С. 101–107.
9. Farberow N.L. The many faces of suicide / N.L. Farberow. – New York : McGraw-Hill, 1980. – 409 p.

Fomych M., Ph.D., Associate Professor

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SUICIDAL BEHAVIOR OF STAFF OF THE MINISTRY OF EMERGENCIES OF UKRAINE

The problem of suicidal behaviour of staff of Ministry of Emergencies of Ukraine is considered in the article. The main reasons are determined and the statistical description of suicidal worker of Ministry of Emergencies is suggested. Key words: self-aggression, suicidal behaviour, staff of Ministry of Emergencies of Ukraine.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СОЛДАТА І ОФЦЕРА

В екстремальних умовах діяльності ефективно виконувати бойові завдання спроможна лише психологічно підготовлена людина. Стаття покликана відповісти на ряд актуальних в наш час питань: в чому специфіка психологічної підготовки військовослужбовців, коли вона потрібна, що є результатом психологічної підготовки. Досить детально описуються психологічні чинники бою в процесі бойової підготовки військовослужбовців.

Ключові слова: психологічна підготовка, психологічні чинники бою.

В экстремальных условиях деятельности эффективно выполнять боевые задания может только психологически подготовлен человек. Статья проливает свет на ряд актуальных в наше время вопросов: в чем специфика психологической подготовки военнослужащих, когда она нужна, что есть результатом психологической подготовки. Очень подробно описываются психологические факторы боя в процессе боевой подготовки военнослужащих.

Ключевые слова: психологическая подготовка, психологические факторы боя.

У бою веде вогонь лише той, хто не боїться загинути.

Для людини, яка виховує себе таким чином, немає неочікуваних ситуацій. Лише за цієї умови наполегливість і впевненість в досягненні мети стають звичною справою.

М.І.Драгоміров

Постановка проблеми в загальному вигляді. Практика ведення бойових дій довела, що далеко не кожен військовослужбовець безболісно для свого психічного здоров'я переносить екстремальні умови бою. Перебуваючи під інтенсивним впливом психотравмуючих чинників бойового середовища військовослужбовець може отримати розлади психіки різної ступені важкості. Як правило, це веде до часткової або повної втрати боєздатності. Причому, кількість військовослужбовців, які постраждали таким чином, може бути достатньо великою. Під час конфлікту на Близькому Сході в 1973 році число потерпілих від психічних розладів в армії Ізраїлю склало 60% від загальної кількості втрат особового складу (майже 900 з 1500 перших ізраїльських солдат, що отримали поранення, страждали від психічних розладу не маючи тілесних пошкоджень). За своїм видом психогенні розлади, викликані бойовими психічними травмами, аналогічні психогеніям, що виникають в гострих життєвих ситуаціях [1].

Основним психотравмуючим чинником бойових умов є небезпека, яка породжує страх. Звичайно, почуття страху притаманне кожному військовослужбовцю. Один – зусиллям волі, пригнічує його, – інший не уміє або не може зробити цього. У кожній людини своя межа “міцності”. Страх, усвідомлення небезпеки актуалізує потребу самозбереження. Сила цієї потреби багато в чому визначає поведінку і діяльність солдата в бою. Чим сильніша потреба в самозбереженні – тим сильніший страх, тим менш боєздатний солдат.

Причиною психогенного розладу частіш за все є конфлікт між сильною потребою в самозбереженні й відсутністю можливості її

задовольнити. Перешкодами можуть бути переконання людини, усвідомлена необхідність вести бій, не кинути товаришів й таке ін. У військовослужбовця, що контролює свій страх, мотиви бойової діяльності виявляються сильнішими за прагнення до самозбереження. Але від цього внутрішньоособистий конфлікт все рівно не вирішується й за певних умов неминує веде до психогенного розладу. Перебування в бойовій обстановці ніколи не минає безслідно для психічного здоров'я військовика. Питання лише в ступені тяжкості й часові виникнення психогенних розладів.

У зв'язку з вищевикладеним виникає справедливе запитання: що необхідно зробити для того, щоб зменшити кількість психологічних втрат і зривів бойової діяльності, підвищивши тим самим ефективність солдат на полі бою?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи літературні джерела приходимо до висновку, що майже вся система бойової підготовки спрямована на вирішення запитання окресленого нами вище. Але, чи лише добре організована бойова підготовка сприяє вирішенню даних проблем? Безумовно, що лівова частка цієї справи залишається за нею. Але окрім неї може існувати ще цілий комплекс заходів завданням яких як раз і є підготовка психіки військовослужбовця до впливу психотравмуючих і пригнічуючих факторів бою. До даного контексту відноситься психологічна підготовка, психологічна профілактика, психологічна реабілітація військовослужбовців. Відносно двох останніх мову мають вести виключно психологи, психотерапевтами і фахівці психіатрії. Що ж стосується психологічної підготовки, то в її

організації приймають участь як психологи, так і командири. Правильна її організація сприятиме вирішенню зазначених вище проблем. Саме тому **мета** даної статті спрямована на з'ясування сутності психологічної підготовки, її специфіки її проведення з військовослужбовцями.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Що таке психологічна підготовка військовослужбовців, які її цілі і завдання? Військовослужбовець для досягнення перемоги над противником не лише повинен вміти користуватися зброєю і бойовою технікою, знати тактику ведення бойових дій, але й бути здатним застосувати всі свої знання, вміння і навички в будь-яких умовах, які можуть виникнути в бойовій обстановці. Зробити людину здатною якісно виконувати професійну діяльність в реальних умовах бою – основне завданням психологічної підготовки військовослужбовця.

Це завдання не втрачаючи своєї актуальності в усіх арміях світу, особливої значення набуває для Збройних Сил України. Задля того, щоб розібратися, що таке психологічна підготовка й як вона повинна здійснюватися, відповімо на два запитання:

1) Коли потрібна психологічна підготовка? Під час навчання яких фахівців йде мова про психологічну підготовку? В чому особливості їх професійної діяльності?

2) Що є результатом психологічної підготовки? Чим результат психологічної підготовки відрізняється від результату навчання?

Основними професіями, на етапі засвоєння яких постає питання про психологічну підготовку, окрім загальновійськових є: космонавти, льотчики, підводники, авіадиспетчери, оператори атомних станцій та ін., але ніколи не постає питання щодо психологічної підготовки бухгалтера, художника, інженера, агронома хоча їхня підготовка також здійснюється з урахуванням закономірностей функціонування психіки. Це пояснюється тим, що психологічна підготовка є необхідною в тих видах людської діяльності, в яких: *по-перше*: умови засвоєння діяльності (навчання фахівця) суттєво різняться від умов її здійснення; *по-друге*: помилки у виконанні діяльності відразу призводять до незворотних або досить суттєвих втрат (людських, матеріальних, моральних). Це дві найбільш важливі особливості будь-якої професійної діяльності, які вимагають психологічної підготовки. Результатом психологічної підготовки слід вважати здатність військовослужбовця успішно виконати передбачену діяльність в реальних чи екстремальних умовах.

Психологічний аналіз особливостей професійної діяльності дозволяє вийти на шлях реалізації психологічної підготовки. Оскільки, умови засвоєння військової спеціальності різняться від умов здійснення професійної діяльності – основним напрямком на якому має базуватися психологічна підготовка є стирання граней між навчально-бойовою і бойовою діяльністю. Наближення навчання до бойових умов проводиться шляхом внесення різних елементів притаманних для бойової обстановки. Частіш за все це здійснюється за допомогою різних “ввідних” або шляхом імітації якихось зовнішніх ознак бою (розриви, шум, дим). Друга особливість військової діяльності, яка пов’язана з високою ціною помилки в умовах бою, в навчальному процесі відтворюється значно рідше й здійснюється шляхом моделювання небезпеки.

В.Леві досить наглядно описав так званий “парадокс колоди”. Задамось запитанням, чому людина будучи здатною десятки разів пройти по колоді, яка лежить на землі, навряд чи зможе зробити це якщо колоду підняти на більшу висоту? Тому, що відрізняються умови, а отже й відрізняється оцінка цих умов людиною. У першому випадку немає небезпеки й це усвідомлюється в повній мірі. В другому – все що думає й що відчуває людина сприймається через призму реальної небезпеки. Саме тому, всі її вміння ходити по колоді, яка лежить на землі не дозволяють вирішити завдання.

Уміння добре стріляти по мішені зовсім не свідчить про те, що солдат буде ефективно вести вогонь по противникові в бою. Досить різні умови. Одна справа навчитись стріляти в комфортних, відносно спокійних умовах, друга – вступити в протиборство з противником, який застосовує зброю. Чим відрізняється ефективний солдат, від неефективного? Головна відмінність полягає в тому, що перший зберігаючи стійкість навичок і вмінь володіння зброєю в бою прагне досягнути перемоги в протиборстві з противником, а другий втрачає вміння і навички набуті в “нормальних умовах”, або в більшій мірі домінують мотиви самозбереження, в порівнянні з мотивами бойової діяльності. Вміння добре стріляти практично зійде нанівець, якщо солдат механічно не готовий діяти в умовах бою. Сформувати психологічну готовність до бою – головна мета психологічної підготовки.

Отже, під психологічною підготовкою слід розуміти цілеспрямований процес формування психічних якостей, які забезпечують збереження заданих параметрів виконання діяльності за різних бойових ситуацій. Психологічна підготовка сприяє

формуванню, збереженню і розвитку у військовослужбовців таких якостей, які забезпечують їхню високу бойову активність, здатність протистояти психотравмуючим чинникам бою.

Задля досягнення мети психологічної підготовки необхідно вирішити ряд задач:

1. Накопичити уявлення відносно майбутніх бойових дій. Чим краще військовослужбовець уявлятиме умови виконання бойової задачі, можливі варіанти розвитку обстановки, тим вищою буде його готовність діяти потрібним чином. Такий військовик зможе краще за інших налаштуватися на бій, майбутні складнощі, які потрібно буде здолати. Він буде здатний мобілізувати свої психічні й фізичні сили. Добрі уявлення обстановки бою і умов виконання бойової задачі допомагають частково зняти фруструючі чинники невизначеності й новизни.

2. Розвинути емоційну стійкість й волюву саморегуляцію в умовах небезпеки. В процесі бою відчуття військовослужбовцем реальної небезпеки викликає стан напруження. З позиції Н.І.Наєнко [2] напруження – складний психофізіологічний стан, який характеризує роботу всіх органів центральної нервової системи людини. Саме психічна напруженість є головною причиною зривів бойової діяльності, виникнення бойових психічних розладів. Рівень психічної напруженості різний. В тренуваних військовослужбовців, які звикли діяти в умовах небезпеки він нижчий, а ніж у нетренованих. Військовослужбовців, слід тренувати регулювати психічну напруженість. Звичайно повністю, виключити можливість появи психічної напруженості неможливо, оскільки страх – це природна реакція людини на небезпеку, але навчити волювими зусиллями долати страх – цілком реально.

3. Формувати у військовиків психічні стани “бойового збудження”, бойового азарту, упевненості в собі, в своїй зброї, товаришах і командирах. Якщо психічна напруженість, негативно позначається на ефективності бойової діяльності, такі психічні стани, як бойове збудження, бойовий азарт навпаки – позитивно відбиваються на її результатах.

За твердженням Б.М.Теплова [3] головна якість, яка відрізняла Наполеона від багатьох генералів полягала в тому, що в найкритичніші хвилини битв його не залишав азарт боротьби. Небезпека лише додавала йому сил, мобілізуючи всі інтелектуальні здібності.

У будь-якому протиборстві, тим більше озброєному, найімовірніше переможе той, хто упевнений в собі, в своїх силах. Упевненість в собі – це якість яка не дається людині від природи, вона розвивається через систему

цілеспрямованих тренувань, за яких військовослужбовець, долаючи труднощі, досягаючи успіху все більше починає вірити в свої сили, поважати себе, підвищує свою самооцінку.

4. Розвивати і зміцнювати у військовослужбовців мотиви бойової діяльності. В залежності від енергопотенціалу бойових мотивів, ми можемо вести мову про стійкість всієї системи бойової діяльності військовослужбовця. Завдання це надзвичайно складне, оскільки навчально-бойова і бойова діяльність різняться перш за все мотивами, а створити в ході занять з бойової підготовки такі умови, які сприяли б актуалізації бойових мотивів надзвичайно складно. У зарубіжних арміях, зокрема в армії США, застосовується ряд методик з метою розвитку мотивів, які за своєю сутністю близькі до бойових, зокрема: потреба в агресії, потреба в досягненні.

Перераховані завдання спрямовані не лише суцільно на психологічну підготовку, але й на профілактику бойових психічних втрат, психологічну реабілітацію військовослужбовців, що брали участь в боях. Психологічна підготовка організовується й проводиться як в процесі повсякденного бойового навчання, так і в період бойових дій. Виходячи з цього окреслимо її види.

1. *Загальна психологічна підготовка* проводиться в процесі повсякденного бойового навчання. Головна мета – сформувати, розвинути і зміцнити психологічні якості військовослужбовців, які дозволяють підтримувати бойову активність на рівні що забезпечує ефективне вирішення бойової задачі. Загальна психологічна підготовка повинна сприяти швидкій адаптації військовослужбовця при переході від мирних умов життєдіяльності до бойових у разі розгортання збройного конфлікту. Заходи загальної психологічної підготовки проводяться в процесі навчання з різних дисциплін бойової підготовки та самостійно.

2. *Спеціальна психологічна підготовка* організовується і проводиться безпосередньо в бойових умовах на етапі підготовки до рішення завдань. Її головна мета – підготувати психіку військовослужбовця до дії психологічних чинників бою при вирішенні конкретної бойової задачі з урахуванням її специфіки, особливостей виконання і тим самим підвищити ефективність солдата в бою, знизити можливість отримання бойових психічних розладів, масових негативних психооманливих явищ.

Методом спеціальної психологічної підготовки у військовослужбовців формується якнайповніше уявлення про характер майбутнього бойового завдання, умови його виконання, можливі варіанти розвитку

обстановки і способи дій в них. Окрім цього засобами психологічної підготовки активізуються бойові мотиви, створюється бойовий настрій на завдання, знижується рівень тривожності особового складу. Квінтесенцією спеціальної психологічної підготовки є реалізація принципу: кожен солдат знає свій маневр.

Практично спеціальна психологічна підготовка збагачує змістом кожен видпрацьовану дію, прийом, спосіб. Вона створює умови для подолання страху, боязні, негативних психічних станів, які неминуче виникають на етапі підготовки ході бою. В процесі спеціальної психологічної підготовки формуються уявлення військовослужбовців про дії в різних умовах.

3. *Цільова психологічна підготовка* спрямована на психологічну підготовку військовослужбовця для виконання певного завдання, переважно одноактного (одномоментного). Вона охоплює мотивацію, що визначає, формує та закріплює певну мотиваційну спрямованість на ефективність досягнення поставленої мети; формування певної установки, що сприяє правильним діям і здатності людини до самовдосконалення при реалізації поставленої мети; аналіз подій, спрямований на розвиток і вдосконалення розумових здібностей та можливостей військовослужбовця; психологічну корекцію, спрямовану на коригування дій військовослужбовця відповідно до умов, що змінюються ситуації та її несподіванок, при незмінності поставлених завдань.

Завдання психологічної підготовки вирішуються за допомогою двох груп методів:

1. Методи моделювання психологічних чинників бою. У основі даних методів закладена теза про те, що за допомогою різних прийомів можна відтворювати умови схожі з бойовими, які у свою чергу, сприятимуть актуалізації у військовослужбовців мотивів схожих з реальними бойовими мотивами, появи стану психічної напруженості різного ступеня інтенсивності.

Навички й уміння військовослужбовців, що набуваються в процесі занять з різних предметів бойової підготовки зміцнюються під впливом схожих з бойовими умовами. У цьому процесі, по суті, відбувається часткова адаптація військовослужбовців до можливих умов бою, що підвищує стійкість психіки до дії психологічних чинників бойової обстановки.

2. Спеціальні методи психологічної підготовки призначені для вирішення конкретних, вузьких завдань: навчання військовослужбовців способам контролю негативних емоційних станів, подолання страху і боязні, больових відчуттів, психічної і фізичної втоми, способам досягнення

самовладання в життєво небезпечних ситуаціях.

За останні роки аналогічні методи широко використовуються в спортивній психології для підготовки спортсменів. В збройних силах дані методи, на жаль, не знайшли широкого застосування, не зважаючи на достатню ефективність і універсальність.

Моделювання психологічних чинників бою в процесі з бойової підготовки. Багатьом із нас, опинившись в складній учбово-бойовій, а комусь бойовій обстановці, довелося відчувати розгубленість. Потрібен був певний час, коли ми долаючи боязнь і страх, навчилися розрізняти такі ситуації, передбачати їх розвиток і наслідки, будуючи свою поведінку. Він був б значно коротшим за умов систематичної і головної свідомої роботи по оволодінню військово-професійною діяльністю в умовах дії модельованих психологічних чинників бою.

Традиційно до основних психологічних чинників бою відносять:

1. Чинник безпеки (усвідомлена загроза життю, здоров'ю чи благополуччю). Чинник безпеки є основним (первинним), який визначає психологічну специфіку бойових ситуацій, але він не завжди зумовлює поведінку і психічний стан військовослужбовців. Інколи об'єктивно вона існує, але суб'єктивно може не сприйматися, або ж навпаки. Небезпека досить часто породжує панічні стани. Бехтерев В.М. так писав про паніку: "Хто переживав разом з іншими паніку, той знає, що це не проста боязкість, яку можна подолати в собі свідомістю обов'язку чи внаслідок переконання. Ні, це афект, що розвивається при певному несподіваному враженні загрозливого характеру з незвичайною швидкістю... Це щось таке, що охоплює майже раптово цілу групу осіб відчуттям неминучої небезпеки, проти якої абсолютно безсиле переконання й яке отримує пояснення лише в навіюванні цієї ідеї чи шляхом несподіваних зорових вражень (раптова поява пожежі, ворожих військ) або шляхом слова, зумисно чи випадково кинутого в натовп" [4, с. 144]. У такому стані війська нездатні виконати завдання, абсолютно некеровані, вони стають легкою здобиччю для противника. Це чудово розумів О.В.Суворов, який завжди прагнув внести суматору й паніку в ряди противника, знаючи, що чим раптовішою є небезпека, тим більшою здається вона йому і першою думкою раптово атакованого ворога є не опір, а втеча.

Первинність впливу чинника безпеки на військовослужбовців зумовлюється підсиленням дії інших чинників, таких як раптовість, невизначеність, новизна. Залежно від сприйняття на особистому рівні характеру

й величини небезпеки будуватиметься і поведінка солдатів в бою.

Навчивши підлеглих розрізняти небезпеку, прогнозувати її результати, ми значно підвищимо боєздатність і боєготовність ввірених нам підрозділів і частин. Для цього чинник небезпеки необхідно моделювати на заняттях в процесі бойової підготовки в мирний час.

2. Чинник раптовості характеризується непрогнозованою зміною обстановки в ході виконання завдання, що вимагає коректування плану дій.

Готуючись щось зробити людина планує свою діяльність, намагаючись врахувати можливі варіанти розвитку подій. Реалізуючи цю програму військовослужбовець прагне досягти поставленої мети. Якщо при цьому виникають якісь раніше прогнозовані зміни умов діяльності відбувається коректування програми, мета ж діяльності залишається незмінною. Водночас можуть відбутися зміни, яких людина не передбачала. У такому разі говорять про чинник раптовості. Чим вище величина відмінності реальної від очікуваної зміни обстановки, тим вище ступінь раптовості. При цьому людина змушена відмовлятися від старої, продуманої програми діяльності, і складати нову, а іноді вимушена змінювати не лише програму, але й мету діяльності.

Удар по психіці – один з найсильніших ударів, який відомий людству з найдавніших часів. Найефективніше він досягається раптовістю [5].

Водночас, не всі однаково реагують на раптовість. Умовно можна виділити три типи поведінки в умовах дії чинника раптовості:

а) військовослужбовець швидко переключає увагу, визначає нові цілі й докладає зусилля щодо їх реалізації. Така реакція найбільш бажана;

б) військовослужбовець, усвідомлюючи раптову зміну обстановки, продовжує діяти за старою програмою;

в) військовослужбовець припиняє здійснювати свідому діяльність на якийсь проміжок часу. Два останні типи реакції призводять, як правило, до поразки в бою.

Звідси витікає найважливіший висновок: в процесі психологічної підготовки військовослужбовці мають навчитися тому, як необхідно діяти в умовах раптовості.

3. Чинник невизначеності. Під ним ми розуміємо відсутність, або суперечність інформації про зміст чи умови виконання бойового завдання, про противника і характер його дій.

Невизначеність прямо пропорційно впливає на стан психічної напруженості

особового складу. Цей стан неоднозначно позначається на стійкості й надійності діяльності. Якщо психічна напруженість надмірна, то її негативний вплив виявляється в двох формах: перша “ступор”, при якій знижується або повністю припиняється діяльність людини, порушується координація рухів, погіршується або повністю відключається пам’ять; друга – неврегульована активність, яка характеризується появою некерованої, неосмисленої активності. В той же час помірний стан напруженості надає здійснює благополучний вплив на поведінку солдата. Він активізує всі його психічні функції, сприяє скороченню часу адаптації.

У бойовій обстановці невизначеність присутня завжди і для всіх. Її дію відчувають солдат і генерал. Тому кожен пристрасно бажає швидкого настання розв’язки подій, щоб покінчити з невизначеністю, з невідомістю. Завдання командира полягає в тому, щоб допомогти підлеглим зрозуміти ситуацію, усунути невизначеність, або, принаймні, переключити їхню свідомість на іншу діяльність для зниження негативного впливу цього чинника. Різні люди по-різному сприймають одну і ту ж ситуацію. Одні в ній виділяють загрозливі чинники, зосереджують увагу, перш за все на сигналах про небезпеку, інші – виділяють інформацію, яка допоможе скласти програму боротьби з противником, тобто побачити його слабкі місця, ухвалити рішення на найбільш ефективно застосування зброї [6].

Чинник невизначеності потрібно моделювати на заняттях особового складу по бойовій підготовці. Навчившись в мирний час діяти в умовах дії даного чинника солдати легше справлятимуться з ним у бойовій обстановці.

Говорять, що немає нічого гіршого, ніж чекати і наздоганяти. В ситуації очікування й в ситуації погоні присутній значний елемент невизначеності. Негативний вплив невизначеності може зменшуватися, якщо військовослужбовці володіють прийомами контролю емоційної напруженості, оскільки вони є складовою частиною спеціальних методів психологічної підготовки.

4. Чинник новизни – це наявність раніше невідомих військовослужбовцеві елементів в умовах виконання бойового завдання. Новизна залежить від досвіду й знань військовослужбовця. Негативний вплив чинника новизни в бойових умовах частково можна зменшити якщо в процесі психологічної підготовки військовослужбовці вивчатимуть реальний досвід дій в різних ситуаціях бою. Такі заняття повинні мати вид детального розбору бойової ситуації, супроводжуватись аналізом допущених

помилку й прогнозом можливих варіантів розвитку обстановки.

5. Чинник збільшення темпу дій має місце в тому випадку, якщо різко скорочується час на виконання необхідних для досягнення мети дій. Такі ситуації в бою виникають часто. Тренувати підлеглих в умовах скорочення часу на виконання нормативів бойової підготовки, добиватися автоматизації їх дій – важливе завдання кожного командира.

6. Чинник дефіциту часу виникає в умовах, коли успішне виконання завдання неможливо простим збільшенням темпу дій. Необхідна зміна структури діяльності. Уміти діяти нестандартно, творчо – важлива передумова досягнення успіху в бою. Іншими словами дефіцит часу вимагає від військовослужбовця швидкої перебудови всієї структури бойової діяльності: визначення найбільш важливих в даних обставинах операцій, дій і відкидання другорядних, менш важливих. В умовах дефіциту часу не просто збільшується темп виконуваних дій, але й змінюється їх послідовність.

Висновок. В даній публікації нами розглянуто найбільш істотні психологічні чинники бою. Саме вони повинні моделюватися на заняттях в ході бойової підготовки військовослужбовців. Всі вони взаємопов'язані між собою й виділити якийсь з них “в чистому вигляді” досить складно. Тому кожен прийом, що створює в процесі заняття

ситуацію, можливу в бою, моделює не один, а декілька психологічних чинників бою. При цьому один з них буде, як правило, більш виражений, ніж інші.

Таким чином, вплив бойової обстановки на психіку надзвичайно складний, його врахування дозволяє правильно вирішувати як загальні, так і часткові завдання психологічної підготовки, реалізувати на практиці принцип “навчати війська тому, що необхідне на війні”.

В процесі психологічної підготовки окрім розглянутих вище чинників повинні моделюватися й інші, які по своїй сутності відносяться до фізико-хімічних чинників середовища, але здійснюють істотний вплив перш за все на емоційний стан військовослужбовців. До них відносяться: а) фізичні чинники; б) метеорологічні; в) радіаційні; г) барометричні; д) механічні; ж) хімічні [7].

Дії даних чинників на психологічну стійкість військовослужбовців в процесі виконання бойових завдань, не слід зменшувати. Так, наприклад хімічні чинники безпосередньо впливають на нервову систему людини викликаючи різкі емоційні зрушення. Надлишок кисню викликає емоційне збудження. Окрім цього, слід наголосити, що особливості емоційних зрушень і їх характер залежать перш за все від інтенсивності зазначених чинників.

Література:

1. Александровский Ю.А. Психогении в экстремальных условиях. / Ю.А.Александровский. – М. Медицина, 1991. – С. 31.
2. Наенко Н.И. Психическая напряженность. / Н.И.Наенко. – М.: МГУ, 1972. – С. 13-21.
3. Теплов Б.М. Ум полководца. / Б.М.Теплов. – [Проблемы индивидуальных различий]. – М.: Изд-во. АПН РСФСР, 1961. – С. 252-343.
4. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. / В.М.Бехтерев. – СПб., 1908. – С. 144.
5. Бек А. Волоколамское шоссе. / Александр Бек. – М.: Советский писатель, 1981. – С. 131.
6. Митяев А.А. Книга будущих командиров. / А.А.Митяев. – М.: Молодая гвардия, 1988. – С. 294-296.
7. Инженерная психология в военном деле. Под общ. ред. Б.Ф.Ломова. – М.: Воениздат, 1983. – С. 71.

Hmilyar O. F., candidate of psychological sciences

PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF SOLDIER AND OFFICER

In the extreme terms of activity effectively able to execute combat missions only a man geared-up psychologically. The article is called to answer on the row of aktualnikh in our time questions: in what specific of psychological preparation of servicemen, when it is needed, that is the result of psychological preparation. In detail enough the psychological factors of fight are described in the process of the combat training of servicemen. Psychological preparation it the purposeful process of forming of psychical qualities which provide the maintainance of preset the parameter of implementation of activity at different battle situations. Psychological preparation is instrumental in forming, maintainance and development for the servicemen of such qualities which provide their high battle activity, ability to resist the psychological trauma factors of fight. Psychological preparation is organized and conducted both in the process of everyday battle studies and in the period of battle actions. After kinds it is accepted to select the general, special and having a special purpose psychological preparation.

Keywords: psychological preparation, psychological factors of fight.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОПЕРАТИВНОГО ПРАЦІВНИКА ОВС

Комунікативні якості потрібні будь-якому професіоналу, але особливо гостро це питання стосується представників професії типу «людина-людина» (працівник правоохоронних органів, слідчий, адвокат, оперативний працівник і т.д.). Комунікативні якості є професійно важливими якостями, до них насамперед потрібно віднести: контактність, відкритість, емпатію, емоційну стійкість, культуру поведінки і спілкування, наявність адекватного іміджу.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативна культура, соціально-психологічний тренінг.

Коммуникативные качества необходимы любому профессионалу, но особенно остро этот вопрос касается представителей профессии типа «человек-человек» (работник правоохранительных органов, следователь, адвокат, оперативный работник и т.д.). Коммуникативные качества являются профессионально важными качествами, к ним, прежде всего, нужно отнести: контактность, открытость, эмпатию, эмоциональную стойкость, культуру поведения и общения, наличие адекватного имиджа.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, социально-психологический тренинг.

Питання професійної діяльності та спілкування завжди знаходилися в центрі уваги психологічної науки. Проте аналіз сучасних досліджень свідчить, що проблеми, пов'язані з аспектами професійного спілкування, зокрема працівника органів внутрішніх справ, вивчені недостатньо, тому дослідження в цьому напрямку в даний час є дуже актуальною проблемою, рішення її становить значний інтерес і в теоретичному, і прикладному плані [2,3].

У процесі професійного спілкування працівника ОВС формуються образи, що у процесі аналізу й оцінки особливостей інших людей, досягають рівня понять і регулюють власну поведінку стосовно цих людей. Рівням і типам розуміння професіоналом ОВС інших людей відповідають способи і мотиви поведінки та вироблюються стратегії впливу. Зрозуміло, що добре сформовані комунікативні якості потрібні будь-якому професіоналу, але особливо гостро це питання стосується представників професії типу «людина-людина» (працівник правоохоронних органів, слідчий, оперативний працівник і т.д.) [1]. Комунікативні якості (в цілому комунікативна компетентність) є професійно важливими якостями, до них насамперед потрібно віднести: контактність, відкритість, емпатію, емоційну стійкість, культуру поведінки і спілкування, наявність адекватного іміджу. Ефективному професійному спілкуванню часто заважають деякі стереотипні уявлення про інших людей, вони частіше зустрічаються на вікових, статевих, національних і т.д. підставах. Наприклад, «уся вона молодь», «усі вони старі», «усі вони торговці», «усі вони особи кавказької національності», «усі вони свідки», «усі вони злочинці». Буває часто достатнім створення негативного образу іншої людини, щоб вона «людина – співрозмовник» розглядалася

працівником через призму створеної негативної установки. У працівників ОВС велика, також, імовірність професійної деформації, що теж не дозволяє особистості забезпечити адекватну соціально-перцептивну регуляцію спілкування. Професійна деформація особистості – це зміна якостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування і поведінки), що з'являються під впливом виконання професійної ролі.

Дослідження виконуються в межах наукових досліджень Національного університету внутрішніх справ; здійснюється відповідно до «Програми розвитку системи відомчої освіти та вузівської науки на період 2005-2011 рр.» та «Комплексної програми кадрової політики в органах та підрозділах внутрішніх справ та забезпечення законності і дисципліни».

Нами було проведено констатуючий експеримент, з метою виявлення рівнів сформованості соціально-перцептивної регуляції спілкування курсантів Національного університету внутрішніх справ кримінальної міліції. На основі аналізу вільних характеристик, складених на курсантів після спілкування в діадах і даних, отриманих методом «особистісних конструктів», були знайдені деякі особливості соціальної перцепції. Були виділені два рівні соціальної перцепції. На суб'єктовому - визначався переважно інтелектуально-вольовий комплекс якостей співрозмовника, на другому, більш високому рівні, крім суб'єктивних сприймалися й особистісні властивості, тобто ціннісні орієнтації, мотиви, статус і т.п. Для підвищення рівня соціально – перцептивної регуляції спілкування нами було розглянуто ряд методів.

На сьогодні існує багато програм тренінгової підготовки: соціально-психологічний тренінг спілкування (СПТ), тренінг переговорів, тренінг розв'язання конфліктів, тренінг упевненої поведінки. Це

активні методи, які забезпечують формування необхідного рівня соціально-перцептивної регуляції професійного спілкування.

Кожна з перерахованих вище програм тренінгу дає одночасно кілька ефектів:

- навчання прийомам і методам комунікації;
- об'єднання групи в ході навчання, тобто формування групових норм і ієрархії;
- позитивна мотивація до навчання і спілкування.

На початку навчання особливого значення набуває позитивне мотивування учасників навчання.

Будь-яка програма тренінгу орієнтована в першу чергу на оптимізацію спілкування. Основне завдання СПТ - навчити людей максимально використовувати можливості для взаємодії у галузі від компромісу до співробітництва.

Якщо розглянути модель оптимального діалогу, то можна виділити чотири основних етапи спілкування.

Особистісний план 1. Створення сприятливого для бесіди клімату

2. Спільний аналіз проблеми
3. Змістовний план
4. Спільний пошук рішення проблеми
5. Ухвалення рішення

У реальному діалозі найбільш частіше зустрічаються наступні помилки:

- пропуск першого та другого етапів (мало робимо для досягнення першого етапу мети або просто його ігноруємо);

- швидко приступаємо до третього етапу – пошуку рішення;

- прийняте рішення чітко не проговорюється і не фіксується.

Для того щоб уникати помилок, у першу чергу необхідно навчитися їх виявляти. Оскільки для кожної людини важливо виправляти саме свої помилки, навчання в тренінгу носить спрямований індивідуальний характер. Слід зауважити, що в навчанні беруть участь не тільки ведучий, але кожний з учасників, тим самим підвищуючи його ефективність. Після аналізу причин, що ведуть до невдач у спілкуванні, необхідно виробити навички, що сприяють оптимальному спілкуванню. У залежності від типу тренінгу це можуть бути: вміння слухати (СПТ), чутливість (тренінг сензитивності), впевненість і вміння аргументувати (тренінг переговорів), здатність аналізувати емоційно напружені ситуації (тренінг розв'язання конфліктів).

Фахове спілкування є одним із головних видів взаємодії юриста з колегами і людьми, з якими він зустрічається по роду служби. Його ефективність визначається розвиненістю комунікативної культури його учасників і, насамперед, самого юриста. У загальному виді

розвиток комунікативної культури юриста припускає три основних напрямки.

Насамперед, розвиток перцептивних спроможностей і умінь, іншими словами, спроможності й уміння правильно сприймати оточуючих людей: хоча б у загальному виді визначати характер людини, її настрій і внутрішній стан у конкретній ситуації взаємодії і, виходячи з цього, шукати адекватний стиль і тон спілкування в кожному конкретному випадку. Адже цілком ясно, що ті самі жести, слова, цілком доречні в розмові з людиною спокійною, доброзичливою, можуть викликати небажану реакцію в збудженого, вороже настроєного співрозмовника і т.д.

Ще більш важливо, щоб юрист володів умінням спілкуватися в різноманітних ситуаціях, (ділова бесіда припускає одні вимоги, «тріп» під час відпочинку в компанії - інші, у гостях, на святі - треті), із людьми різного віку і різноманітної міри близькості відношень.

Не менше істотно вміння співробітничати в різноманітних видах діяльності. Наприклад, обговорювати проблеми і координувати зусилля з колегами по роботі, вирішувати питання під час різноманітних нарад зборів, проводити бесіди з громадянами або особами, які проходять в справі (потерпілими, свідками, підозрюваними).

Безумовно, розвиток названих аспектів комунікативної культури не може йти ізольовано. У сукупності вони припускають роботу з розвитку особистості юриста в цілому, а зокрема, розвиток у нього ряду психічних якостей, мови, особливостей мислення, специфічних соціальних установок і комунікативних умінь. Мова йде про ті психічні якості, що необхідні для спілкування, яке приносить суб'єктивне задоволення від участі в ньому, а також для ефективної реалізації юридичної діяльності.

Це в першу чергу, потреба в спілкуванні, що у нормі властива кожному, але міра її розвиненості різноманітна в зв'язку із соціокультурними, віковими, характерологічними і статевими особливостями людини. Враховуючи вплив на ступінь її розвиненості всіх цих детермінант, необхідно, як правило, проводити спеціальну роботу і створювати умови для її посилення, тобто домагатися того, щоб юрист ринувся не тільки просто задовольняти свою потребу в емоційних контактах із людьми, але відчував потребу в глибокому емоційному, змістовному спілкуванні з колегами й іншими людьми - обміні духовними й емоційними цінностями.

Проте навіть високо розвита потреба в спілкуванні може задовольнятися лише тоді, коли юрист володіє емпатією, що також необхідно розвивати в юристів. Емпатія - спроможність емоційно відзиватися на

переживання інших людей, проникати в їх внутрішній світ, розуміти їх переживання, думки, почуття - виявляється в співпереживанні і (або) співчутті. У ідеалі важливі обидва прояви, але, як мінімум, необхідно наявність хоча б співчуття. Емпатія - важливий показник фахової придатності юриста, тому її розвитку варто приділяти особливу увагу.

Потреба в спілкуванні і емпатія далеко не вичерпують тих психічних особливостей, що необхідні для розвитку комунікативної культури юриста. Розвиток і товариськості, і емпатії, і будь-яких інших сторін особистості юриста як суб'єкта спілкування стає реальним і ефективним лише в тому випадку, якщо юрист має розвитку рефлексію, тобто готовність до самоаналізу і навичок його. Розвиваючи рефлексію як компонент комунікативної культури юриста, важливо особливу увагу приділяти, з одного боку, розвитку вміння критично ставитися до себе, а з іншого, - приймати себе як особистість, яку можна самому удосконалювати (у визначених межах і необхідних напрямках). Рефлексія - передумова спроможності юриста до саморегуляції, яка цілком необхідна в повсякденній взаємодії з людьми взагалі, у правоохоронній діяльності особливо, і тому може розглядатися як складова комунікативної культури юриста.

Розвиток саморегуляції припускає цілеспрямоване формування і створення умов для прояву готовності правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, товариства в цілому; готовності до аналізу ситуації, у якій знаходиться і діє людина в зв'язку з реалізацією цих вимог; готовності до аналізу власних можливостей успішно виконувати вимоги; вміння планувати різноманітні сфери діяльності відповідно зовнішнім умовам і внутрішнім можливостям; готовності висувати вимоги самому собі; вміння подавляти інші мотиви і зосередитися на виконанні пред'явлених самому собі вимог; готовності, якщо це необхідно, виносити великі навантаження.

Комунікативна культура юриста містить у собі поряд із рядом психічних властивостей визначені особливості мислення: відкритість (тобто вміння бачити ряд рішень однієї і тієї ж задачі), гнучкість, нестандартність асоціативного ряду, розвиненість внутрішнього плану дій. Як показують наявні дослідження, ці властивості мислення визначають вміння бачити і ставити проблеми, що край важливо для розвитку творчого підходу юриста до комунікативних процесів і до своєї фахової діяльності в цілому [1].

Найважливішим компонентом комунікативної культури юриста є вільне володіння мовою. Воно припускає: наявність великого запасу слів, образність і слухність

промови; точне сприйняття усного слова і точної передачі ідей співрозмовника своїми словами; вміння виділяти з почутого істоту справи; коректну постановку питань; стислість і точність формулювань відповідей на питання співрозмовника; логічність побудови і викладення висловлення [2]. Відсутність свободи володіння промовою призводить до того, що в юристів не виробляються та впевненість, та розкутість, що необхідні в їх професійній діяльності. Комунікативна культура припускає сформованість у юриста визначених соціальних установок. Необхідно, щоб вони ставилися до колег, узагалі - співрозмовників не тільки як до засобу рішення професійних задач або досягнення власного добробуту, а як до цілі. Їм необхідний інтерес до самого процесу спілкування, а не тільки до його результату. Важливо розуміти, що спілкування - це діалог, що потребує вміння слухати і стримувати свою "монологічну старанність", виявляти толерантність і до ідей, і до особистісних хиб співрозмовника. Не менше істотна сформованість у юристів комунікативних умінь установлювати контакти в наявній ситуації з бажаними або необхідними з погляду справи особами; входити в ситуацію спілкування з конкретними людьми; знаходити теми для розмови в різноманітних ситуаціях, ті "потрібні слова", що активізують спілкування, викликають у співрозмовника інтерес; вибирати адекватні засоби взаємодії в діловому або емоційному спілкуванні, у груповому або колективному співробітництві.

У цілому юрист із достатньо розвитою комунікативною культурою надається в стані творчо ставитися до тих різноманітних ситуацій фахового й і емоційного спілкування, із якими він зустрічається, до своєї фахової діяльності в цілому. Творче відношення в даному випадку реалізується в тому, що він може використовувати відомі йому знання, вміння, варіанти рішення, прийоми спілкування в новій комунікативній ситуації, трансформуючи їх відповідно до її специфіки; знаходити рішення комунікативної задачі в тієї або іншої ситуації, комбінуючи уже відомі йому ідеї, знання, прийоми і т.д.; створювати нові для нього засоби і прийоми, необхідні для спілкування в кожній конкретній ситуації професійно-юридичної діяльності.

Поняття культури (лат. cultura - у широкому змісті це усе, що створено людським товариством, на відміну від явищ природи) спілкування тісно пов'язано з поняттям комунікативної компетентності (лат. competentis - володіння знаннями, що дозволяють судити про будь-що, висловлювати вагоме, авторитетну думку).

Вибір шляхів і засобів удосконалення компетентності в спілкуванні багато в чому

визначається розумінням природи останньої. Ми торкнемось деяких характеристик компетентного спілкування, принципів з погляду його розвитку, а також роздивимось ряд методологічних проблем, значимих для практики удосконалювання спілкування. Ми розуміємо комунікативну компетентність, насамперед як соціально-перцептивну компетентність. Це репрезентованість у свідомості юриста - суб'єкта юридичної діяльності - знань, досвіду самопізнання і пізнання особистісних рис, особливості поведінки, емоційного стану людини, а також спроможність особливою уявою структурувати ці знання, адекватно розуміти і приймати співрозмовника. Нами розроблена теоретична модель соціально-перцептивної компетентності юриста, що включає динамічні і структурно-змістовні характеристики. Динамічними характеристиками моделі є: процесуальна основа кожного компонента і системної сукупності взаємозалежних, взаємообумовлених психічних явищ. Структурно-змістовними характеристиками теоретичної моделі соціально-перцептивної компетентності є: гуманістична спрямованість юриста, аналізована нами як система особистісних відношень юриста до співрозмовника, заснована на прийнятті його особистості (навіть у випадку деструктивних явищ) самої по собі; рефлексивно-перцептивні знання, уміння, навички, що дозволяють юристу здійснювати дії, пов'язані з адекватним пізнанням, розумінням і прийняттям особистості співрозмовника; фахова «Я - концепція» - стійка система уявлень юриста про самого себе, своєї діяльності, на основі якої він будує свою взаємодію з людьми й аналізує результати своєї фахової діяльності; особистісні особливості юриста: його інтелект, особливості емоційної, вольової сфер і такі якості, як емпатія, спостережливість, проникливість, доброзичливість, відкритість.

Визначено критерії розвитку соціально-перцептивної компетентності юристів: відношення до людини (співрозмовника); розуміння і прийняття його особистості; самовідношення, самоприйняття, самооцінка, самовладання; володіння базовими рефлексивно-перцептивними знаннями, що включають у себе: знання своїх мотивів, потреб, установок; знання індивідуально-психологічних розходжень у невербальних проявах; знання індивідуально-психологічних особливостей мовної поведінки; знання особливостей сприйняття юридично значимих ситуацій; знання основних емоційних станів і їх зовнішнє вираження; знання захисних механізмів; знання основних підходів до здійснення прогнозу розвитку ситуації взаємодії зі співрозмовником у процесі фахового спілкування; схильність до

саморозкриття; позиція юриста в спілкуванні; рефлексивно-перцептивні уміння і навички, що включають у себе уміння пізнати власні індивідуально-психологічні особливості, уміння оцінювати свій психічний стан, уміння здійснювати різнобічне сприйняття й адекватне розуміння співрозмовників. У різноманітних випадках спілкування інваріантними складовими надаються такі компоненти, як співрозмовники-учасники, ситуація, задача. Варіативність звичайно пов'язана зі зміною характеру (характеристик) самих складових - хто співрозмовник, яка ситуація або задача - і своєрідністю зв'язків між ними. У самому загальному плані компетентність у спілкуванні припускає розвиток адекватної орієнтації людини в собі самому - власному психологічному потенціалі, потенціалі співрозмовника, у ситуації і задачі.

З погляду практики розвитку комунікативної компетентності, важливо розмежувати такі види спілкування, як службово-ділове або рольове. Підставою для розрізнення є звичайно психологічна дистанція між співрозмовниками. Службово-ділове або рольове спілкування на відміну від інтимно-особистісного - психологічно відсторонене, це Я-Ти контакт. Для інтимно-особистісного спілкування характерна близька психологічна дистанція між співрозмовниками, це Я-Ти контакт. Тут інша людина знаходить психологічний статус ближнього, а спілкування стає довірчим у глибокому, таємному змісті, оскільки мова йде про довіру співрозмовнику себе, свого внутрішнього світу, а не тільки «зовнішніх» знань, наприклад, пов'язаних із спільно розв'язуваною типовою службовою задачею.

Компетентність у спілкуванні припускає готовність і уміння будувати контакт на різній психологічній дистанції - і відстороненій, і близькій. Труднощі часом можуть бути пов'язані з інерційністю позиції - володінням якоюсь однією з них і її реалізації повсюдно, незалежно від характеру співрозмовника і своєрідності ситуації. До визначення стратегічних орієнтирів у роботі юриста по удосконалюванню спілкування можна підходити з різних точок зору. Одна з них у якості орієнтира виділяє збагачення, повноту, поліфонічність. У цьому випадку основним у розвитку компетентного спілкування є спрямованість на знаходження багатой, різноманітної палітри психологічних позицій, засобів, що допомагають повноті самовираження (самоподачі) співрозмовників, усім граням їх адекватності - перцептивної, комунікативної, інтерактивної. У цілому компетентність у спілкуванні звичайно пов'язана з оволодінням не якоюсь одною позицією в якості найкращої, а з адекватним

прилученням до їх спектра. Уміння втягувати, використовувати всю палітру можливостей, як би граючи на всіх психологічних інструментах, - один із можливих показників психологічної зрілості. Існує багато класифікацій можливих позицій у спілкуванні. Наприклад, відомий такий перелік: «прибудова до співрозмовника поверх», «прибудова до нього на рівних» («прибудова нарівні»), «прибудова знизу» і відсторонена від співрозмовника позиція. Природно, жодна з названих позицій не є явно гарної або поганої. Судження про продуктивність тієї або іншої із них можна скласти тільки на основі її співвіднесення з виниклою ситуацією, поставленою задачею, репертуаром можливостей співрозмовників. От як про це пише, наприклад, П.М. Єршов: «Пристроюється» чи дана людина для впливу на даного співрозмовника, із даною ціллю й у даних конкретних умовах «поверх», «знизу» або «нарівні» - це визначається його уявленням у даний момент про співвідношення сил його і співрозмовника» [3, с. 93]. Можливі витрати скрут тієї або іншої позиції. Так, прибудова «знизу», доречна в деяких випадках, наприклад, коли необхідно принести вибачення, може трансформуватися в неширу догідливість; а невтручання, адекватне, коли уміння залишитися осторонь є єдино доречним.

Сьогодні по більшій частині мова йде про зміну переважної авторитарно-манипулятивної тенденції повсякденних контактів, про її заміну діалогом, що припускає паритет у спілкуванні. При цьому мається на увазі основна, стратегічна спрямованість контакту, що зовсім не виключає багатства палітри позицій, а навпроти, припускає її. Гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій - один з істотних показників компетентного, зрілого спілкування. Приклади можна множити, звернувшись до сфери

конфліктних ситуацій. Відомі такі можливі стратегії поведінки сторін у конфліктній ситуації, як відхід, співробітництво, суперництво, пристосування. У якості підстави тут беруться характер, ступінь проходження учасника власним інтересам і урахування інтересу іншої сторони. Знову ж апіорі неможливо говорити про єдино правильну, як і єдино помилкової лінії поведінки в конфліктній ситуації. Це визначається аналізом комплексу складових, тому бажано володіти набором можливостей у даному відношенні. Партнерство, що співробітничас - найбільше адекватно гуманістичної орієнтації контакту, проте багатство реального спілкування навряд чи можна вичерпати однією-єдиною позицією. Конфліктна компетентність сьогодні - це насамперед освоєння позиції партнерства, співробітництва на фоні володіння, звичайно, і іншими поведінковими стратегіями теж. У цьому смислі можна звернути увагу на розвиток потенціалу плюралізму, що супроводжує прилученню до практичної психологічної культури, настільки актуальному в сучасних умовах соціальної нестабільності. У розвитку комунікативної компетентності подані і нормативна тенденція, тобто засвоєння соціально заданих норм і еталонів, і індивідуально-творча, що припускає конструювання норм у ході спілкування, виходячи з орієнтації учасників у ситуації, у собі, у співрозмовника. Природно, нормативний шлях розвитку компетентного спілкування теж включає творчий компонент. Ми маємо з огляду, насамперед, виробітку рефлексивної позиції стосовно самої освоєваної норми, її осмислене вбудовування в індивідуальний особистий досвід. Співвідношення названих тенденцій, або аспектів розвитку спілкування по-різному в різних його видах і на різних стадіях соціальної і особистісної динаміки.

Література:

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Основы психологии управления. Харьков, 1999.-528 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.-с.51.
3. Єршов. П. М «Режисюра як практична психологія» М., 1972. –с.93.
4. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти). Київ, 1996.-192 с.

Chernoff A.E., competitor

PROBLEM OF CULTURE COMMUNICATIVE OPERATIVES ATs

Every professional needs good communicative skills but this question is especially significant for professionals of "person-person" trade types (law-enforcement officers, inspection officers, lawyer, and operative officers). Communicative skills (which are the components of the communicative competence) are professionally important ones, which concern such skills as contact ness, openness, empathy, emotional firmness, culture of behavior and communication, presence of the adequate image.

Key words: communicative competence, communicative culture, social-psychological training.

*Шамрук О. П., викладач циклу спеціальної та фізичної підготовки Чернігівського юридичного коледжу
Державної пенітенціарної служби України (м. Чернігів)*

ЗМІСТОВНА СТРУКТУРА ОРГАНІЗОВАНOSTІ ОФЦЕРА-ПЕНІТЕНЦІАРІЯ

Стаття присвячена дослідженню структури та змісту організованості співробітника-пенітенціарія, як особистісної та професійно важливої якості. На основі аналізу існуючих підходів до вивчення особистісних якостей в ході дослідження з'ясовано структуру та зміст організованості співробітника-пенітенціарія.

Ключові слова: зміст, компоненти, організованість, особистість, структура, цілісно-функціональний підхід.

Стаття посвячена исследованию структуры и содержания организованности сотрудника-пенитенциария, как личностного, так и профессионально важного качества. На основе анализа существующих подходов к изучению личностных качеств в ходе исследования выяснено структуру и содержание организованности сотрудника-пенитенциария.

Ключевые слова: содержание, компоненты, организованность, личность, структура, целостно-функциональный подход.

Постановка проблеми. Природа особистісних якостей завжди була центральною методологічною проблемою науки психології: співвідношення та ролі генотипного і середовищного факторів у процесі формування психіки людини, так як дослідження показують, що динамічні, емоційні і регуляторні характеристики в більшій мірі обумовлені природними, генотипними передумовами і залежать від властивостей нервової системи і темпераменту (Л.В. Жемчугова, В.П. Прядеїн, А.І. Крупнов, А.І. Щебаков, та ін.).

В той же час мотиваційні, когнітивні і продуктивні характеристики залежні від багатьох факторів (процесу соціалізації, умов діяльності, соціального оточення та інше.), що в свою чергу говорить про їх нестабільність та здатність до змін.

Особистість - це єдине ціле, де кожна якість нерозривно пов'язана з іншими, і тому кожна риса особистості набуває свого значення, часто зовсім різного, в залежності від її співвідношення з іншими рисами. Проте в період постановки даної проблеми категорія цілісності ще не могла бути ефективно використана в зв'язку з недостатністю її методологічного опрацювання стосовно питань індивідуальних відмінностей і проблеми активного і цілеспрямованого формування особистості. З іншого боку, саме в той період в області вітчизняної психофізіології з'являються дослідження, які в подальшому лягли в основу розробки цілісних системно-функціональних підходів до вивчення особистості та індивідуальності. У першу

чергу, це пов'язано з іменами П.К. Анохіна та В.Д. Небиліцина.

Індивідуальність людини можна зрозуміти лише за умови повного набору характеристик людини[2, с. 110].

Так наприклад, концепція динамічної функціональної структури особистості, запропонована К.К. Платоновим дозволяє нам проводити дослідження окремо взятої властивості особистості через призму взаємозв'язків та залежності, а також відслідковувати динаміку змін в структурі особистості.

К.К. Платонов пропонує розглядати особистість як динамічну структуру, що є принципово важливим як для аналізу особистості, так і для розуміння її розвитку. Він зазначав, що структура особистості повинна розглядатися в вигляді «об'єктивно існуючої взаємодії реально існуючого психічного явища, взятого за ціле (зокрема, особистості), і також реально існуючих його підструктур, елементів та їх всебічних зв'язків» [8].

Також в науці існує концепція багатовимірної-функціональної організації властивостей особистості та індивідуальності, розроблена А.І. Крупновим[4]. Фундаментальні положення даної концепції були закладені в працях В.Д. Небиліцина[7], який припускав, що серед безлічі приватних парціальних фізіологічних та психологічних характеристик людини можливо виділити найбільш узагальнені інтегральні змінні, які, в свою чергу, можуть з'явитися найбільш загальними підставами його індивідуальності.

Розвиваючи концепцію багатовимірної-функціональної організації властивостей особистостей А.І. Крупнов зазначив «... одиницею аналізу індивідуальності людини можуть виступати конкретні якості та акти поведінки, взяті в їх цілісному та конкретному» [4, с. 35]. Дане положення дозволяє нам проводити дослідження організованості як особистісної якості індивіда з усіма її взаємозв'язками з іншими компонентами.

Основне положення концепції багатовимірної-функціональної організації властивостей особистості полягає в тому, що будь-яка властивість особистості включає в себе щонайменше операціонально-динамічний, регуляторно-вольовий, емоційно-оціночний компоненти - так звані інструментально-стильові характеристики, а також когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-смісловий, продуктивно-результативний - змістовно-сміслові характеристики.

Саме через ці компоненти можливий вихід на якісну і кількісну оцінку інтегральних змінних: активності, спрямованості, саморегуляції. Вивчення цих складових в їх синтезі дозволяє цілісно поглянути на їхню приватну особистісну властивість, більш конкретно говорити про психологічні механізми її реалізації в поведінці і діяльності.

Ще одним важливим аспектом багатовимірного цілісно-функціонального аналізу є його орієнтованість на основні базові властивості особистості.

Цілісно-функціональний підхід А.І. Крупнова був реалізований також при дослідженні різних властивостей особистості: товариськості (А.І. Крупнов, О.В. Солонкіної, Н.Н. Будрейка та ін), допитливості (І.А. Куренков), ініціативності (Н.В. Тучак), наполегливості (О.Б. Барабаш) та ін..

Дослідження існуючих поглядів на структуру особистості дозволяє нам перейти до розгляду структури організованості.

В рамках системної моделі (А.І. Крупнов) організованість розуміється і розглядається нами як системна якість особистості, що включає змістовно-сміслові та інструментально-динамічні складові, що забезпечують організовану поведінку.

Результати теоретичного аналізу.

Розвиваючи концепцію А.І. Крупнова про багатовимірну-функціональну організацію якостей особистості Р.В. Єршова запропонувала модель вивчення організованості, як особистісної якості, яка включає операціонально-динамічний, регуляторно-вольовий, емоційно-оціночний компоненти, які складають інструментально-стильові характеристики, а також змістовно-сміслові компоненти, які включають когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-смісловий, продуктивно-результативний компонент.

Погоджуючись і беручи за основу запропоновану Р.В. Єршовою модель організованості, а також враховуючи специфіку вищого навчального закладу та умови професійного становлення майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв існує необхідність уточнення структури організованості. Так, спираючись на цілісно-функціональний підхід до вивчення особистісних якостей розроблених А.І. Крупновим кожна якість включає в себе особистісні та індивідуальні характеристики, які між собою функціонально зв'язані. Таким чином, кожна якість особистості, згідно запропонованої моделі, включає в себе динамічний, мотиваційний, когнітивний, емоційний, регуляторний і результативний компоненти. Даний підхід широко впроваджується науковцями у проведенні досліджень.

Вказані нами компоненти поділені на дві групи: індивідуальні (динамічний, емоційний, регуляторний) в більшій мірі обумовлені природними передумовами розвитку, тобто залежать від рис темпераменту та нервової системи [1; 2; 6; 8] та особистісні характеристики (мотиваційні, когнітивні, продуктивні) які залежать в більшій мірі від соціальних факторів розвитку та соціального оточення, вони більш рухомі та змінні.

Вивчення організованості, як системної якості особистості необхідно будувати на основі аналізу функціональних зв'язків між компонентами обох вказаних нами груп, на що в своїх дослідженнях також вказують В.П. Прядеїн, Р.В. Єршова. Автори зазначають, що кожен компонент в структурі організованості містить в собі по дві протилежно направлені змінні, які більш конкретно характеризують досліджуєму

якість. В соціальних характеристиках біполярність не говорить про протилежність, а більш точно розкриває та взаємодоповнює процес дослідження якості.

Когнітивний компонент в структурі організованості представлений двома змінними «осмисленість» та «обізнаність». Осмисленість це глибина і цілісність уявлень суб'єкта про організованість. Осмисленість передбачає більш загальне, наукове визначення організованості, виявлення суттєвих признаков, тривалість дотримання цілі, впертість в досягненні наміченого, дотримання наміченого плану дій, дотримання послідовності, передбачення наслідків дій, обов'язкове виконання дорученого, значущість стремління людини, повна відповідальність за діяльність та поведінку і т.д. Обізнаність – це знання про функції і якості організованості, яка носить загальний характер. Обізнаність передбачає наявність у суб'єкта загальних відомостей про конкретні функції особистісної якості, про необхідність організованої поведінки в діяльності, подолання труднощів на шляху до мети, а також є умовою і засобом досягнення будь-якої цілі.

Регуляторний компонент визначається по двом змінним: інтернальністю тобто стремлінням суб'єкта самостійно управляти і контролювати власною організованою поведінкою (внутрішній локус контролю) та екстернальністю яка характеризує та реалізує організовану поведінку суб'єкта в більшій мірі об'єктивними обставинами (зовнішній локус контролю).

Внутрішній локус контролю характеризується тим, що особистість в більшій мірі сприймає організовану поведінку своєю життєдіяльністю пояснюючи її як залежну від свого характеру, здібностей, поведінкою, інтернальність проявляється в бажанні суб'єкта досягати всього самому завдяки своїй працелюбності, впевненості, цілеспрямованості, що всі досягнення та невдачі залежать тільки від своєї організованої та відповідальної поведінки.

Зовнішній локус контролю характеризується тим, що суб'єкт проектує організованість та відповідальність за власне життя на зовнішні фактори, знаходячи причини в інших людях,

соціальному оточенні, долі або випадку. Екстернальність характеризується перекиданням відповідальності за свою організовану поведінку на випадок або везіння, невірою в свої сили, впевненістю, що організована поведінка в кінцевому результаті не зможе нічого змінити.

Рефлексивно-оціночний компонент містить в собі операціональні та особистісні характеристики, які в свою чергу є гармонійними та агармонійними змінними.

Предметно-комунікативна сфера - це успіх в роботі, виконання обов'язкових, але нецікавих справ, вирішення завдань, поставлених колективом, підвищення ефективності в навчальній, виробничій та інших сферах діяльності, а суб'єктно-особистісна сфера - це можливість зміцнити самоповагу, підвищити свою самооцінку, зміцнити почуття впевненості, розширити знайомства з іншими людьми, формування самостійності і впевненості у своїх силах, поліпшення особистого благополуччя і т.п.

Відзначимо, що вивчення організованості як системної властивості особистості можливо лише при розгляді функціональної єдності мотиваційних, когнітивних, регуляторних та результативних складових.

Мотиваційний компонент включає в себе змінні «соціоцентризм» і «еґоцентризм». Соціоцентризм - це соціально значуща мотивація, виражена в домінуванні спонукань, пов'язаних з почуттям обов'язку і необхідністю виконання дорученого, прагненням реалізувати наміри близьких людей, бажанням допомогти оточуючим, заслужити їх повагу і т.п. Еґоцентризм - це особистісно значуща мотивація, виражена домінуванням спонукань, пов'язаних з бажанням проявити свої можливості і здібності, розвинути у себе завзятість і волю, прагнення бути самостійним і незалежним, утвердитися в групі, отримати заохочення, прагнення звернути на себе увагу інших людей, уникнути особистих ускладнень і т.п.

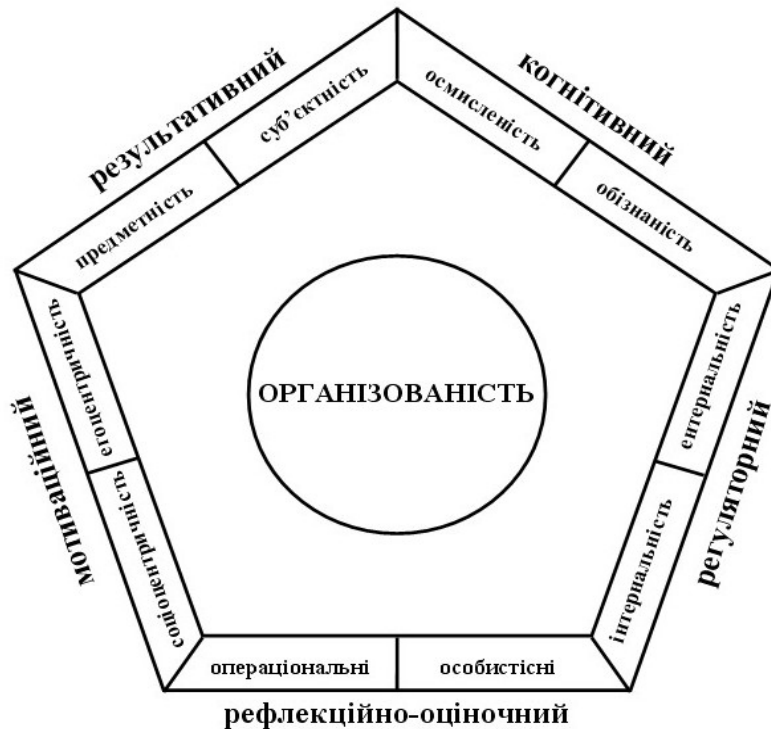
Продуктивний компонент допомагає виявляти природу спрямованості діяльності суб'єкта, яка представлена двома змінними: предметністю і суб'єктністю. Перша виражається як успіх в навчанні, роботі, виконанні обов'язкових, але нецікавих справ, вирішення завдань, поставлених

Питання психології

колективом і т.д. Суб'єктність спрямованість реалізується в можливості зміцнити самоповагу, підвищити свою самооцінку, почуття впевненості і т.п.

Таке «стиснення» моделі організованості дозволяє формування організованості як професійно значимої якості у майбутніх пенітенціаріїв.

Саме через ці компоненти можлива операціоналізація складових організованості, як професійно важливих якостей особистості і дозволить нам більш конкретно говорити про психологічні механізми її реалізації в поведінці і діяльності. Виходячи з цього ми пропонуємо структуру організованості офіцера-пенітенціарія, яка включає в себе:



Мал. 1. Структура та зміст організованості співробітника пенітенціарної служби.

До проблеми виявлення змісту та структури організованості особистості офіцера-пенітенціарія ми підійшли з боку багатовимірного-функціонального підходу, бо це на нашу думку дозволить нам проводити дослідження використовуючи вищезгадані змінні та їхні взаємозв'язки, що в свою чергу забезпечить найбільшу ефективність нашого дослідження.

Сформованість даної властивості і відповідна його спрямованість може суттєво впливати на професійну діяльність співробітників ДПтС України.

Вивчення наприклад такої особистісної властивості, як організованість може більш повно і цілісно охарактеризувати компетентність співробітника в сфері кримінально-виконавчої системи.

Пропонований у роботі варіант багатовимірно-функціонального аналізу психологічної структури організованості дозволяє, на нашу думку, отримати більш повне уявлення про індивідуальну специфіку зв'язків окремих її компонентів в області

професійної активності співробітників ДПтС України, точніше визначити індивідуальні точки впливу при розробці методики з розвитку цієї властивості.

Ніяка професійно важлива якість не може характеризувати співробітників ДПтС України в цілому, жодна професійно значима якість не може розглядатися без зв'язку з іншими. Організованість необхідно вивчати в контексті і взаємозв'язку з іншими професійно важливими якостями.

Організованість співробітника пенітенціарної служби ми розглядаємо, як детермінантну особистісну та професійно значиму якість, яка дозволяє забезпечити самореалізацію особистості в специфічних умовах діяльності.

Такий набір структурних компонентів є оптимально-необхідним для дослідження організованості та інших базових якостей особистості.

Висновки. Аналіз існуючих поглядів дослідників на місце організованості в структурі особистості свідчить про їх суттєве

розходженні: цю категорію розглядають як рису особистості, як індивідуально-типологічну особливість, як професійно важливу якість, і як категорію діяльності.

Науковий пошук дозволив виявити відсутність конкретно спрямованих досліджень направлених на підвищення ефективності службово-професійної діяльності співробітників пенітенціарної системи через особистісну організованість.

Беручи за основу нашого дослідження багатовимірною-функціональну модель організованості розроблену А.І. Крупновим та шляхом вибору професійних і особистісно важливих компонентів враховуючи специфіку служби пенітенціарних співробітників обґрунтували свою структуру

організованості. Таким чином структурно організованість складається з наступних компонентів: когнітивного, регуляторного, рефлексійно-оціночного, мотиваційного та результативного. Для більш об'єктивного дослідження природи організованості структурні компоненти ми розклали на гармонійні та агармонійні змінні, які і є змістом вивчаємої нами якості.

Таким чином, організаційно-методична ідея дослідження здатна забезпечити вирішення завдань дослідження по вивченню психологічних особливостей формування та розвитку особистісної організованості у майбутніх співробітників-пенітенціаріїв, а також факторів, які роблять значущий вплив на дані процеси.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1988. С. - 28.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды / Под ред. Бодалева А.А. и Ломова Б.Ф.: В 2-х т.— М., Педагогика, 1980. — Т. 1 — С. 16-179.
3. Ершова Р.В. Анализ психологической структуры организованности студентов младших курсов// Материалы VIII Международной научно-практической конференции: Человек. Здоровье. Физическая культура и спорт в развивающемся мире. Коломна, 1998. С. 119-120.
4. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. — М.: УДН, 1990. — С. 31-38.
5. Кудинов СИ. Психологические особенности проявлений лобознательности подростков // Формирование и развитие личности. М.: Ин-т молодежи, 1993. С. 30-32.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 324 с.
7. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий: — М.: Наука, 1976. — 336 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. — 225 с.
9. Прокина Н.Ф. Психологический анализ условий формирования организованности у детей младшего школьного возраста: автореф. дис... канд. М., 1964. — 24 с.
- 10.Прядеин В.П., Крупнов А.И. О методологических вопросах изучения проблемы активности в конкретных науках // Вопросы психофизиологии и саморегуляции личности. — Свердловск, 1975. — С. 5-13.
- 11.Рейнвальд Н.И. К вопросу об основных свойствах личности студента // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сб. научн. трудов. М., 1988. С. 20-21.

O.Shamruk teacher

CONTENT STRUCTURE OF THE ORGANISED NATURE OF PENITENTIARY SERVICE OFFICER ANNOTATION

The article deals with the study of the content and structure of the organised nature as a personal and professional quality of Penitentiary Service officer. The structure and content of the organised nature of Penitentiary Service officer are defined on the basis of analysis of the existing approaches to the study of personal qualities.

The structure and content organization of prison staff determined based on a comprehensive analysis of the characteristics of professional activity. Through focused psycho-pedagogical influence on the structural and substantive components of organization employees Penitentiary Service of Ukraine is possible optimization results professional.

Keywords: content, components, organised nature, personality, structure, a comprehensive and functional approach.

Школяр Є. В., ад'юнкт кафедри психології діяльності в особливих умовах та педагогіки Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (м. Черкаси)

ОБҐРУНТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ФАХІВЦЯ ОРСЦЗ

У статті висвітлено результати проведеного дослідження ступеня важливості професійно важливих якостей щодо формування психологічної готовності до діяльності в особливих умовах фахівця оперативно-рятувальної служби цивільного захисту (ОРСЦЗ).

Ключові слова: психологічна готовність, професійно важливі якості, особливі умови діяльності.

В статті освещено результаты проведенного исследования степени важности профессионально важных качеств по формированию психологической готовности к деятельности в особых условиях специалиста оперативно-спасательной службы гражданской защиты (ОССГЗ).

Ключевые слова: психологическая готовность, профессионально важные качества, особые условия деятельности.

Постановка проблеми. Держава завжди відчуває гостру потребу в професіоналах високого рівня. Особливої актуальності ця проблематика набуває тоді, коли їхня професійна діяльність проходить в особливих умовах, пов'язаних з постійно діючими ризиками і небезпеками для життя та здоров'я, різними формами суспільної взаємодії, високим ступенем відповідальності.

Представниками такого виду діяльності є фахівці ОРСЦЗ, професійна діяльність яких проходить при ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій природного, техногенного й соціального характеру. Тому важливим є професійна та психологічна підготовка до діяльності в таких умовах.

Аналіз стану техногенної та природної безпеки в Україні у 2011 році показав, що однією з основних проблем у сфері цивільного захисту залишається проблема недостатньої підготовки керівного складу та фахівців, діяльність яких в органах виконавчої влади пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту [7].

Так, у звітах ГТУ(ТУ) МНС України відмічається, про те що у випускники вищих навчальних закладів системи МНС, які займають первинні посади начальників караулів, мають місце суттєві недоліки у професійній підготовці, що пов'язано із самостійним виконанням професійних завдань у сучасних умовах, а саме:

- недостатні вміння та навички в проведенні розрахунку необхідних сил і засобів для ліквідації надзвичайних

ситуацій, організації та ведення оперативних дій підрозділів під час гасіння пожеж та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру;

- брак практичного досвіду роботи з особовим складом та організації соціально-психологічної роботи з підлеглими;

- слабкі навички роботи в ролі керівника особового складу караулу під час оперативних дій та чергування;

- недостатній рівень комунікативних умінь позитивно впливати на морально-психологічний клімат у колективі.

Вище згадана проблема загострюється певними протиріччями оперативно-рятувальної служби цивільного захисту: між прагненням фахівців до особистісно-професійного розвитку та особливостями оперативно-рятувальної діяльності, які блокують прояви ініціативи та творчості; між високим рівнем вимог, що пред'являються до професійної підготовки молодих фахівців, їх соціальним статусом в суспільстві й відсутністю адекватної системи матеріального й морального стимулювання; наявністю постійних непланових завдань, високою завантаженістю, дефіцитом часу й у, більшості випадків, умов для належного відпочинку.

Існуючі недоліки зумовлюють необхідність підготовки якісно нової генерації фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, готових до ефективного здійснення діяльності в особливих умовах. Подолання зазначених суперечностей неможливе без

цілеспрямованої роботи з формування відповідного рівня психологічної готовності молодого фахівця ОРСЦЗ до діяльності в зазначених умовах.

З огляду на це, вирішення порушеної проблематики ми вбачаємо у виділенні найбільш значущих професійно важливих якостей необхідних для формування психологічної готовності до діяльності в особливих умовах фахівця ОРСЦЗ.

Аналіз досліджень за даним напрямом. Нині можна навести багато якостей, якими повинен володіти фахівець ОРСЦЗ, щоб говорити про його психологічну готовність до діяльності в особливих умовах.

Серед значної кількості складових, які характеризують всебічну підготовленість фахівця до діяльності, найбільш вагоме місце займає психологічна готовність особистості. На думку В.І. Войтка психологічну готовність до праці слід розуміти як поєднання знань, умінь, навичок з потребою у праці, що базується на зацікавленості, бажанні працювати, розумінні суспільного значення праці [5].

Результати досліджень, які провели М.І. Дяченко та Л.А. Кандибович [3], показали, що динамічну структуру стану психологічної готовності до складних видів діяльності становлять такі взаємопов'язані якості, як: усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу або поставленого завдання; свідоме ставлення до цілей, досягнення яких приведе до задоволення власних потреб або виконання поставленого завдання; осмислювання та оцінка умов, у яких будуть проходити майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з рішенням завдань і виконанням вимог подібного роду; визначення на основі досвіду та оцінки майбутніх умов діяльності найбільш ймовірних способів розв'язку завдань або виконання вимог; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату; мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самонавіювання в досягненні мети.

У межах нашого дослідження заслугоує на увагу твердження

Г.С. Грибенюка, про те що, психологічна готовність до професійної діяльності – це система професійно важливих якостей, властивостей особистості, необхідних та достатніх для ефективної професійної діяльності [2]. В контексті психологічної готовності до професійної діяльності, автор розуміє професійно важливі якості, як якісний критерій оцінки ступеня готовності особистості до праці, що має системний характер, представлений знаннями та досвідом особистості, а також ґрунтується на осмисленні важливості й необхідності конкретної професії в суспільстві, відповідальності перед соціумом.

Серед останніх робіт, у яких конкретизовано та обґрунтовано з наукової точки зору, сукупність професійно важливих якостей начальника караулу ОРСЦЗ, слід відзначити монографію авторського колективу М.А. Кришталя, В.П. Садкового, А.Г. Снісаренка, О.В. Тімченка. На думку науковців визначені якості начальника караулу забезпечують успішність діяльності та представлені наступними групами: управлінські, інтелектуальні, мнемічні, емоційно-вольові, психомоторні, сенсорно-перцептивні, атенційні, професійна направленість та професійна компетентність [4.] Про те в даній роботі відсутня низка якостей, які за свідченнями практичних фахівців є пріоритетними в контексті психологічної готовності до діяльності в особливих умовах для фахівців ОРСЦЗ. Можемо виокремити такі якості: емоційно-вольові (здатність до збереження високої активності); комунікативні (вміння узгоджувати свої дії з діями інших, здатність впливати на співрозмовника в залежності); інтелектуальні (вміння просторово мислити, оперативність мисленевих процесів); лідерські (вміння вирішувати проблеми колективу, здатність делегувати інтереси колективу).

У дисертаційному дослідженні М.В. Фомича [6], який провів вивчення та об'єктивізував сукупність професійно важливих якостей фахівця ОРСЦЗ, що займає посаду начальника караулу, встановив рівні розвитку тості ПВЯ, доповнив структуру якостями з позиції керівника. Однак не достатньо розкритим залишається питання динаміки формування

професійно важливих якостей у курсантів оперативного профілю ВНЗ МНС України в контексті психологічної готовності до діяльності в особливих умовах.

В продовження зазначеного, про важливість мотивації як передумови успішності у професіях екстремального типу наголошує В.П.Бут [1]. Однак система досліджень побудована на підготовці газодимозахисників в умовах ВНЗ МНС України, не відображує повноту тих якостей, якими повинен оперувати психологічно готовий фахівець ОРСЦЗ в особливих умовах діяльності.

Отже, спроби дослідити професійно важливі якості необхідні фахівцям ОРСЦЗ для успішності в професійній діяльності робилися багатьма авторами, проте залишається актуальним питання структуризації та формування зазначених якостей в контексті психологічної готовності до діяльності в особливих умовах у майбутніх фахівців ОРСЦЗ.

Мета статті. Метою нашої статті є висвітлення та обґрунтування результатів проведеного дослідження щодо ступеня важливості професійно важливих якостей для формування психологічної готовності до діяльності в особливих умовах фахівця ОРСЦЗ.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш детально результати проведеного нами дослідження.

Дослідження проводилось у вигляді анкетування начальників караулів ОРСЦЗ з досвідом роботи на займаній посаді не менше трьох років. Враховуючи досвід роботи вказаних фахівців, а також той факт, що згідно із зведеними даними 85% випускників оперативного профілю ВНЗ МНС України призначаються на первину посаду начальника караулу ОРСЦЗ, ми запропонували оцінити ступінь важливості уже визначених та науково-обґрунтованих професійно важливих якостей, необхідних для формування психологічної готовності до діяльності в особливих умовах у майбутніх фахівців ОРСЦЗ. Відповідно до процедури, оцінювання проводилося експертами за 5-ти бальною шкалою, у бік зростання значущості від 1 до 5, що дозволило визначити ступінь необхідності кожної окремої якості в контексті психологічної готовності до діяльності в особливих умовах фахівців ОРСЦЗ.

В дослідженні взяло участь 235 начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту з 27 Територіальних управлінь МНС України. За умовою нашого дослідження нами були відібрані лише ті якості, які отримали середнє арифметичне значення ($X_{\text{ср}}$) в межах від 4 до 5 балів (з точністю до сотих).

Виходячи з оцінки експертів професійно важливих якостей фахівця ОРСЦЗ, які необхідні для формування психологічної готовності до діяльності в особливих умовах слід віднести:

- *мотиваційні* – мотиваційна спрямованість на діяльність (бажання досягнути успіху) ($X_{\text{ср}}=4,25$), мотиви життєзабезпечення ($X_{\text{ср}}=4,17$), мотиви статусу та впливу ($X_{\text{ср}}=4,04$), професійні інтереси та цінності ($X_{\text{ср}}=4,18$), мотиви життєвих цілей ($X_{\text{ср}}=4,18$);

- *інтелектуальні* – вміння просторово мислити (здатність до відображення просторових і часово-просторових властивостей та відношень у навколишньому середовищі фахівця) ($X_{\text{ср}}=4,18$), вміння швидко та правильно оцінювати ступінь важливості вхідної інформації ($X_{\text{ср}}=4,41$), критичність мислення ($X_{\text{ср}}=4,04$), оперативність мисленевих процесів ($X_{\text{ср}}=4,31$), аналітичний склад розуму та прогностичні здібності ($X_{\text{ср}}=4,14$);

- *емоційно-вольові* – здатність до сміливих, рішучих, ініціативних дій ($X_{\text{ср}}=4,41$), емоційно-вольова стійкість ($X_{\text{ср}}=4,33$), здатність контролювати себе у критичних ситуаціях (толерантність до стресу) ($X_{\text{ср}}=4,41$), здатність до тривалого збереження високої активності ($X_{\text{ср}}=4,23$), здатність діяти в умовах, що раптово ускладнились ($X_{\text{ср}}=4,40$);

- *атенційні* – значний об'єм уваги ($X_{\text{ср}}=4,13$), вміння швидко переключати та розподіляти увагу в умовах дефіциту часу ($X_{\text{ср}}=4,35$);

- *мнемічні* – вміння відтворювати почуте та побачене ($X_{\text{ср}}=4,11$), здатність легко запам'ятовувати словесно-логічний та наочно-образний матеріал ($X_{\text{ср}}=4,10$);

- *особистісні* – здатність до організації спільної діяльності та контролю її результатів ($X_{\text{ср}}=4,29$), вміння взаємодіяти з іншими ($X_{\text{ср}}=4,41$);

Питання психології

- *лідерські* – вміння вирішувати проблеми (Хср=4,28), вміння працювати з колективом (Хср=4,44), здатність представляти та відстоювати інтереси колективу караулу (Хср=4,42);

- *комунікативні* – вміння здійснювати психологічний вплив на оточуючих (Хср=4,13), здатність чітко та лаконічно формулювати накази та повідомлення (Хср=4,39);

- *психомоторні* – швидка рухова реакція на несподівання подразники (Хср=4,25), здатність швидко діяти в умовах дефіциту часу (Хср=4,46);

- *фізичні* – фізична силова витривалість (Хср=4,32), статична силова витривалість (Хср=4,55).

Висновок. Виходячи з отриманих в ході дослідження результатів можемо

сказати, що наш підхід у вирішенні проблематики у повній мірі забезпечує об'єктивність при вивченні поняття психологічної готовності до діяльності в особливих умовах фахівців ОРСЦЗ, а визначена нами сукупність професійно важливих якостей дозволяє якісно підійти до питання формування психологічної готовності у майбутніх фахівців ОРСЦЗ до діяльності в особливих умовах. Тому перспективи подальших досліджень вбачаються у наповненні кожного компонента психологічної готовності до діяльності в особливих умовах конкретними професійно важливими якостями фахівця ОРСЦЗ, встановлення пріоритетності для окремих груп якостей, вибору та обґрунтуванні методик їх дослідження.

Література:

1. Бут В.П. Формування професійно важливих якостей газодимозахисників-рятувальників МНС України: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Бут Віталій Петрович. – К., 2008. – 255 с.
2. Грибенюк Г.С. Психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятувальників: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 380 с.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.О. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 206 с.
4. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України: [монографія] / М.А. Кришталь, В.П. Садковий, А.Г. Снісаренко, О.В. Тімченко. – Х. – Черкаси: АПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2011. – 229 с.
5. Психологічний словник [ред.-упоряд. В.І. Войтко]. – К.: Вища школа, 1982.
6. Фомич М.В. Розвиток професійно важливих якостей фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту: дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.09 / Фомич Микола Володимирович. – К., 2012 – 230 с.
7. Національна доповідь про стан техногенної та природної безпеки України в 2011 році : [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://www/mns.gov.ua/content/annual_report_2011.html.

Ye. Shkoliar, adjunct

SUBSTANTIATION OF RESULTS OF EXPERT EVALUATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FORMATION TO WORK IN SPECIAL CONDITIONS OF EXPERT OF RESCUE SERVICE OF CIVIL DEFENCE

The problem of professional suitability for various types of activity has always been the focus in different fields of science. It acquires special attention when professional activity is characterized by neuro-emotional stress, overwork and a regular place in extreme conditions associated with stressful situations or work in conditions of chronic stress. These activities concern the activities of employees of Rescue and Civil Protection Service of the Ministry of Emergencies of Ukraine. In this regard, special attention is always paid to graduates of special educational establishments of Ukraine, who are appointed on the initial posts. Future officers must have not only theoretical knowledge and practical skills in their own work, but also necessary professionally important qualities, which are formed during the whole period of their training at educational establishment.

The results of professionally qualities degree research concerning psychological readiness' formation to the activity in emergency situations are given in the article.

Key words: psychological readiness, professionally important qualities, special conditions of the activity.

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНА РЕАЛЬНІСТЬ ТА МІФИ

У статті розглядається можливість підходу стосовно розуміння соціально-політичної реальності та політичного міфотворення у свідомості людини, особливо в ситуації службової діяльності.

Ключові слова: реальність, соціальна реальність, політика, міф.

В статье рассматривается возможность подхода относительно понимания социально-политической реальности и политического мифотворчества в сознании человека, особенно в ситуациях служебной деятельности.

Ключевые слова: реальность социальная реальность, политика, миф.

Постановка проблеми полягає в тому, щоби таке утворення як соціально-політична реальність мало розуміння та пояснення з точки зору впливу на нього політичного міфотворення.

Наша мета зробити певний аналіз сучасного міфологічного мислення в ідеологічній сфері.

Соціально-політична реальність виникає на межі соціального та політичного, має суттєві ознаки кожного з них і разом з тим є не простим поєднанням, а становить певне утворення в той проміжок часу та простору, який відбувається.

Для розуміння цього утворення нам необхідно розібратися в таких поняттях, як: реальність, соціальна реальність, політика, політичний міф.

Реальність (від лат. *realis* — речовинний, дійсний, від *res* — річ, предмет) — філософський термін, який означає те, що існує насправді. Синонімом поняття «реальність» у повсякденному вжитку часто виступає поняття «дійсність».

Соціальна реальність — шар реальності, що існує завдяки взаємодії людей у суспільстві.

Реалізм політичний (соціологічна енциклопедія 2008) — 1) політико-філософський напрям, тип політичного світогляду, представники якого ставляться до політичного світу як до даного в об'єктивній реальності, керуються політичними інтересами, а не моральними чи ідеологічними міркуваннями, виходячи з уявлень про те, що прагнення до панування становить сутність людської природи як гріховної, егоїстичної істоти. 2) традиційний напрям науки про міжнародні відносини, що спирається на філософію позитивізму та прагматизму і визначається «силовим» підходом до оцінювання міжнародних відносин.

Політика — особлива діяльність по управлінню державою, суспільством, організаційна і регулятивно-контролююча сфера суспільства, що здійснює управління економічною, правовою, соціальною,

культурною, релігійними сферами та інш. Поняття політика знайшло поширення під впливом трактату філософа Стародавньої Греції Арістотеля про державу та форми управління державою. Майже до кінця 19 ст. політика традиційно розглядалась як вчення про державу, тобто як вчення про владу інституційну, державного рівня.

В сучасних умовах політика — багатогранне і складне явище в суспільному житті. Є такий вислів: *якщо сучасна людина не цікавиться політикою, то політика між тим цікавиться людиною*. Такий вислів склався в процесі спостереження за тенденціями, що формують облік сучасного суспільно-політичного життя, високим ступенем організації суспільства, ускладненням суспільних процесів і прискоренням темпів їх змін, дедалі більшим підкоренням активності і діяльності індивідів колективні меті. Адже життя людини як людини суспільної, соціальної — завжди життя політичне.

В основі аналізу сучасного міфологічного мислення в ідеологічній сфері лежить розуміння міфу як слова, висловлювання. Звичайно, **міф** — це не будь-яке слово, не просто висловлювання. За влучним визначенням Р. Барта, міф — слово, обране історією. Ця формула надзвичайно важлива для розуміння суті міфу та відмінності від слова в його звичайному розумінні. Лише в певних історичних умовах слово стає міфом. Зокрема, слова «свобода», «рівність», «братерство» перетворювалися на міф і ставали символами Револуції. До речі, будь-яке слово, словосполучення тощо може стати міфом, але для цього потрібні спеціальні умови та спеціальні засоби. Матеріальними носіями міфічного повідомлення можуть бути листи або зображення, фотографії, кінематограф, репортажі, спортивні змагання, видовища, реклама. Отже «нове слово» в політиці або ідеології має логічно ввійти в спеціальну мову міфотворчості.

Сутність міфу, зауважує Л. Харченко, не визначається його матеріальним носієм. Не визначається вона й тим, про що він повідомляє. Сутність міфу полягає у

прихованому від безпосереднього аналізу змісті, який міститься в міфі й потужно впливає на його споживача. Саме про це каже Р. Барт у своїх «Міфологіях»: «Оскільки міф – це слово, то міфом може стати все, що покривається дискурсом. Визначальним для міфу є не предмет його повідомлення, а спосіб, яким воно передається; у міфі є формальні межі, але немає субстанціональних». Отже форма міфу інколи важливіша, аніж його зміст.

Політичний міф — це реально існуюче хибне уявлення про політичні відносини та дії, свідомо чи несвідомо доповнені різними абстрактними вигадками, висновками, фантазіями або й легендами.

Кожна країна, нація, народ мають власні, сформовані в певній ситуації національні міфи.

Оскільки політичні міфи базуються на перекрученому, містифікованому образі певної політичної, економічної чи іншої ситуації, вони доволі швидко поширюються. Часто міфи підносять до рівня офіційної політики. Їх усіляко підтримують, використовують як дієві засоби маніпулювання свідомістю людей.

Міфи широко використовують у політиці, позаяк за ними легко приховати справжню мету суб'єкта політичного процесу. Часто це вдається завдяки тому, що тим, кому адресовані міфи, як правило, бракує достовірної, об'єктивної інформації про явища, які неправильно інтерпретуються, до того ж багатьом людям властива доволі низька політична культура. Так, успішно поширюються міфи, пов'язані з "новою економікою", "справжньою демократією", "новою країною", «спасінням народу», особливо в період виборної компанії 2012 року та ін. Такі міфи у формі відповідної інформації простіше сприйняти на віру, ніж спробувати розібратися в їх сутності.

Міфи-обіцянки політики широко використовують у практичній діяльності, вважаючи, що люди "проковтнуть" їх як беззаперечну інформацію.

Політичні міфи здебільшого персоніфіковані, пов'язані з конкретними людьми (особистостями). Тому їх як засіб маніпулювання людьми (а то й суспільством загалом) використовують певний час і саме такий, який вони у змозі впливати на свідомість тих, для кого створені.

Окремі політичні міфи існують доволі довго і успішно впливають на психологію людей. Це, наприклад, міфи про любов підлеглих до вождя, короля, царя, лідера партії. Або міфи про віру народу країни в певну ідею, ідеологію. Такі міфи ще донедавна успішно створювались і поширювались у країнах так званого соціалістичного табору, колишньому СРСР. Вони активно підтримувались

ідеологічною пропагандою за допомогою вигадок-маніфестів на кшталт Морального кодексу розбудовника комунізму чи Закону про боротьбу з пияцтвом і алкоголізмом, а надто численних міфів про "батьків народу", "великих керманічів", "народних вождів", "обранців нації", "ідеали нації" та ін. Творцями ілюзорних міфів були саме ті, кого насправді мало цікавила конкретна людина, нація, народ, "вождями" якого вони прагнули бути.

Політичне міфотворення стало неодмінною ознакою сучасності. Воно не пояснює реальної дійсності, а використовує її для створення ілюзії, гармонійної конструкції, своєрідної системи координат свідомості, специфічного відтворення суспільних явищ. Як система, вибудована сукупністю символів (смислів, значень), вона інтерпретує дійсність і надає їй несуперечливої аксіоматичності.

Політичний міф не потребує перевірки на істинність. Символізуючи й абстрагуючи факти та явища суспільного життя, він сприймається свідомістю як реальність, над якою не слід замислюватися.

На превеликий жаль створення ілюзії, маніпулювання свідомістю відбувається і в силових структурах України, особливо в «рішенні» соціальних питань. Наприклад розглянемо Інтерв'ю начальника Генерального штабу ЗСУ генерал-полковника Володимира Замани газеті центральних органів виконавчої влади України "Урядовому кур'єру" про реформування Української армії (25 вересня 2012 року) "Армія вийде з облоги давніх проблем".

Його теза: Або візьмемо таку прозаїчну річ, як військові оркестри. Ніхто не рахує, що кожного року вони обходяться відомству в 120 млн. гривень. І це при тому, що минулого року на підготовку Сухопутних сил було виділено... 36 млн. Парадокс? Ще й який, і таких прикладів безліч.

Військовий інститут при Національному університеті ім. Тараса Шевченка, де готують перекладачів та інших спеціалістів гуманітарного профілю, коштує Збройним силам 55-60 млн. грн. на рік. П'ять років курсанти тут навчаються, носять військову форму, мешкають в гуртожитку, харчуються – і все за рахунок армії. Зауважте, це не командири бойових взводів, яких справді треба готувати. Тому ми говоримо: підіймімо сьогодні соціальний статус військовослужбовців, і до нас залюбки підуть випускники цивільних вузів. Звичайно, багатьом такі підходи не сподобаються, але іншого виходу немає, якщо хочемо мати сучасні Збройні сили.

1 січня 2014 року грошове забезпечення у Збройних силах зросте в три рази. Мінімальне утримання військовослужбовця за контрактом

складе суму, еквівалентну 750–800\$ в місяць. Командир взводу – мінімум 1150-1200\$. При цьому грошове утримання буде прив'язане до мінімальних зарплат.

Переводимо в національну валюту. Командир взводу отримає (з 1 січня 2014 р.) щомісяця приблизно 9500 грн., командир роти відповідно повинен отримати приблизно 11000 грн. Робимо розрахунки грошового забезпечення за рік офіцерського складу роти з розрахунку 5 офіцерів (командир роти, один заступник, три командири взводу) що буде дорівнювати 570 000 грн.

Затрати на одного курсанта ВКНУ (з розрахунку, що навчається 500 курсантів) складає відповідно інтерв'ю начальника ГШ ЗСУ 110 000 грн. за рік. Де готують не тільки перекладачів, а також заступників командирів бойових рот з виховної роботи, де за період існування ЗСУ створена єдина в Україні наукова школа підготовки фахівців виховних структур тактичного рівня. В чому економія? А враховуючи той факт, що підготовка офіцерів відбувається за схемою 4+1 (4 роки студент + 1 рік курсант) взагалі стає незрозумілим підходи керівництва ЗСУ щодо формування офіцерської еліти ЗСУ. Де, як не в найкращому за світовим рівнем навчальному закладі, яким є Київський національний університет імені Тараса Шевченка, відбувається підготовка фахівців для ЗСУ. І все це втратити раз і назавжди. В чому прогрес?

Візьмо іншу тезу. **До речі**, про житлову чергу – на сьогодні маємо приблизно 40 тис. безквартирних військовиків. Щоправда, **абсолютна більшість із них має де жити**, але оскільки держава зобов'язана надати їм житло, вони й декларують себе як безквартирні. Переважно всі вони сьогодні готові отримати 30 тис. дол. США і покинути чергу. Ця обставина значною мірою знімає проблему, тим паче, в основному – це військовослужбовці-пенсіонери.

Проблема 40 тисяч безхатків є проблемою **до речі**. А що тоді не до речі?

«Абсолютна більшість із них має де жити» - якщо, наприклад, проживання у

гуртожитку в м. Києві військовому пенсіонеру з вислугою набагато більше ніж 25 років дорівнює приблизно 2000-2500 грн. щомісяця, при пенсії приблизно 1500-3000 грн., причому на протязі більше 10 років, то про які віртуальні (міфічні 30 тис. доларів) можна говорити і взагалі яка ж тут декларація безквартирного пенсіонера. Перспектива у вирішенні цього питання начебто є, якщо зайти на сайт Міністерства оборони України, де ми читаємо: вирішення житлової проблеми, а далі оптимістичні проекти майбутніх новосіль тощо.

В ці міфи, ілюзію повинні повірити головні платники податків. Але життя настільки рухається вперед, що міфотворці повинні зрозуміти головну тезу, що ця ілюзія не завжди спрацьовує і треба бути особливо обережним у своїх висловлюваннях та ідеях, які не мають наукового підходу щодо їх практичного вирішення.

В підтвердження моєї тези наведемо приклад щодо результатів виборів до Верховної Ради України партії Наталії Королевської «Україна - вперед». Одна з тез її партії: Якщо розвивати економіку, то можливо забезпечити громадян України новим якісним життям, впевненості в майбутній день. Заробітна платня у 1000 євро та пенсія у 500 євро – це реально в Україні. Ми знаємо як це зробити. Результат виборів 1.6%.

Висновок. На завершення хотів би звернути увагу на такий вислів Гюстава Лебона, автора твору «Психології народів і мас»: «Уважне спостереження історичних фактів примусило мене прийти до того висновку, що соціальні організми настільки ж складні, як і організми всіх живих істот, та не при нашій владі викликати в них глибокі зміни».

Парадокс і трагедія цього вченого у тому, що невеликим виключенням в 20 столітті праці Гюстава Лебона поглиблено вивчали Ленін, Гітлер, Муссоліні, Сталін. Тіж, кому його твори адресовані, залишилися глухі до його попереджень та передбачень.

Література:

1. Горлач М.І, Кремень В.І. Політологія: наука про політику. – К.: Центр учбової літератури. 2009. – 840 с.
2. Головатий М.Ф. Політична психологія. – К.: Центр учбової літератури. 2009. – 400 с.
3. Лебон Г. Психологія народів и масс. – Челябинск: Социум, 2010. – 379 с.
4. Харченко Л. Міфотворчість як лівий чинник суспільно-політичного життя // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2003. Вип. 5. – С. 199–207
5. Соціологічна енциклопедія / Укладач В.Г. Городяненко – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.

Dubrovinskiy G. R., Candidate Psychological Science, docent

THE SOCIO-POLITICAL REALITY AND MYTHS

The article deals with the possibility of approach regarding understanding the socio-political reality and political mythmaking in human consciousness, especially in situations of performance.

Keywords: realite, social realite, politics, myth.

Копотун І. М., кандидат юридичних наук, старший науковий співробітник, начальник Інституту кримінально-виконавчої служби (м. Київ)

ПОНЯТТЯ ТА ЗМІСТ ОПЕРАТИВНОЇ ОБСТАНОВКИ У КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧИХ УСТАНОВАХ

Стаття присвячена дослідженню поняття та змісту оперативної обстановки у кримінально-виконавчих установах. Обґрунтовано показники оперативної обстановки у кримінально-виконавчих установах. Доведено, що ускладнення оперативної обстановки може призвести до виникнення надзвичайних подій кримінального характеру в кримінально-виконавчих установах.

Ключові слова: оперативна обстановка, кримінально-виконавчі установи, надзвичайні події кримінального характеру.

Статья посвящена исследованию понятия и содержания оперативной обстановки в уголовно-исполнительных учреждениях. Обоснованы показатели оперативной обстановки в уголовно-исполнительных учреждениях. Доказано, что осложнение оперативной обстановки может привести к возникновению чрезвычайных происшествий криминального характера в уголовно-исполнительных учреждениях.

Ключевые слова: оперативная обстановка, уголовно-исполнительные учреждения, чрезвычайные происшествия криминального характера.

У нашій країні правоохоронні органи, зокрема Державна пенітенціарна служба України, застосовують заходи, що спрямовані на удосконалення процесу виконання покарань, приведення його у відповідність до міжнародних стандартів. Державна пенітенціарна служба України як центральний орган виконавчої влади, що забезпечує державну політику у сфері виконання кримінальних покарань, нині перебуває у складному процесі формування та становлення, і криміногенні процеси в установах виконання покарань аж ніяк не сприяють, а більш того, ускладнюють поступальний розвиток пенітенціарного відомства [1, с. 81].

У рамках загальної проблеми декриміналізації суспільства самостійною виступає проблема попередження і припинення у кримінально-виконавчих установах (далі – КВУ) криміногенних явищ і процесів, надзвичайних подій кримінального характеру. Для її розв'язання потрібні наукові дослідження і розробки на міждисциплінарній основі у сфері правознавства, кримінології, соціології, психології, педагогіки, управління, оперативно-розшукової діяльності та ін.

У сучасній кримінологічній та кримінально-виконавчій науці проблеми впливу на злочинність у КВУ є предметом і об'єктом постійного вивчення. Зокрема, цими питаннями досить активно займалися і

займаються В. В. Голіна, І. М. Даньшин, О. М. Джужа, А. П. Закалюк, А. Ф. Зелінський, О. Г. Колб, А. Х. Степанюк та ін.

Рівень злочинності серед засуджених у місцях позбавлення волі все ще залишається високим. КВУ здійснюють функції щодо виправлення і ресоціалізації осіб, які вчинили злочини. В умовах цих установ нерідко вчиняються злочини, що мають певні особливості.

Пенітенціарні злочини можна класифікувати за різними підставами: 1) за ступенем тяжкості (ст. 12 КК України) – на злочини невеликої, середньої тяжкості, тяжкі та особливо тяжкі злочини; 2) за формами вини (ст. 24 і 25 КК України) – на умисні злочини та злочини, вчинені з необережності; 3) за об'єктом посягання та мотивами – злочини проти порядку виконання/відбування покарання, насильницькі, корисливі та статеві злочини; 4) за соціально-демографічними ознаками – злочини, вчинені чоловіками, жінками, неповнолітніми, особами похилого віку; 5) за юридичними ознаками – злочини, передбачені статтями різних розділів (20 розділів) Особливої частини КК України.

Низка злочинів, що вчинюються засудженими, властиві лише для цієї категорії осіб, оскільки їх вчинення можливе тільки під час відбування покарань. Зокрема, до них належать: 1) ухилення від покарання,

не пов'язаного з позбавленням волі (ст. 389); 2) ухилення від відбування покарання у виді обмеження волі та у виді позбавлення волі (ст. 390); 3) злісна непокора вимогам адміністрації установи виконання покарань (ст. 391); 4) дії, що дезорганізують роботу установ виконання покарань (ст. 392); 5) втеча з місця позбавлення волі або з-під варти (ст. 393); 6) втеча із спеціалізованого лікувального закладу (ст. 394).

Так, рівень злочинності в установах виконання покарань та слідчих ізоляторах за останні п'ять років перебуває в межах 400–600 злочинів на рік. Серед цих злочинів найбільш розповсюдженими є такі: злісна непокора вимогам адміністрації установи виконання покарань (ст. 391 КК України); злочини у сфері обігу наркотичних засобів (розд. 13 КК України); ухилення від відбування покарання у виді обмеження волі та у виді позбавлення волі (ст. 390 КК України); втеча з місця позбавлення волі або з-під варти (ст. 393 КК України); умисне вбивство (ст. 115 КК України); умисне тяжке тілесне ушкодження (ст. 121 КК України); умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження (ст. 122 КК України); умисне легке тілесне ушкодження (ст. 125 КК України); крадіжка (ст. 185 КК України); грабїж (ст. 186 КК України); згвалтування (ст. 152 КК України); дії, що дезорганізують роботу установ виконання покарань (ст. 392 КК України).

У свою чергу, за офіційними статистичними даними ДПтС України, станом на 1 грудня 2012 р. кримінологічний склад засуджених до позбавлення волі виглядає таким чином: 16,7 тис. осіб – за умисне вбивство, у тому числі: 8,3 тис. осіб, які вчинили вбивство при обтяжуючих обставинах; 9,9 тис. осіб – за нанесення умисного тяжкого тілесного ушкодження; 28,2 тис. осіб – за розбій, грабїж та вимагання; 2,4 тис. осіб – за згвалтування; 28 осіб – за захоплення заручників; 21,6 тис. осіб – за злочини у сфері незаконного обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів або прекурсорів та інші злочини проти здоров'я населення [2].

Справедливим буде зазначити, що при притягненні засудженого до кримінальної відповідальності за злочини, вчинені під час відбування покарання, не можна не враховувати тієї обставини, що суб'єктом

нових суспільно небезпечних діянь є той, хто раніше вже вчинив злочин і за це відбуває покарання. Вчинення у такій ситуації нового злочину свідчить про велику суспільну небезпеку особи злочинця і не може не враховуватися при призначенні нового покарання. Вчинення під час відбування покарання нового злочину свідчить про уперте небажання засудженого ставати на шлях виправлення. Тому, наприклад, закон установлює кримінальну відповідальність за ухилення від відбування покарання у формі втечі з виправних колоній та деякі інші види пенітенціарних злочинів [3, с. 240].

Зважаючи на структуру пенітенціарної злочинності, у КВУ, де тримаються засуджені до кримінальних покарань у виді обмеження та позбавлення волі, завжди існує ризик виникнення ситуацій (подій) кримінального характеру різної складності. Відповідно до тлумачного словника “подія” – те, що відбувалося або відбулося, сталося; явище, факт суспільного або особистого життя; випадок, інцидент, okazія, трапунок [4, с. 744]. У свою чергу, “ситуація” – це сукупність умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей; стан, положення, обстановка [5, с. 288]. Враховуючи семантичне значення термінів “подія” та “ситуація”, вважаємо за доцільне використання саме поняття “надзвичайні події кримінального характеру”, а не “надзвичайні ситуації кримінального характеру” щодо втеч, умисних вбивств, дій, що дезорганізують роботу установ виконання покарань тощо, оскільки зазначені кримінально карні діяння є саме випадками, інцидентами (тобто подіями), які відбуваються у КВУ, але аж ніяк не сукупністю умов і обставин (тобто ситуацією). Надзвичайною ж ситуацією у КВУ може бути обстановка на її території, яка характеризується порушенням нормальних умов функціонування установи, спричинена стихійним лихом, епідеміями, аваріями важливих для життєзабезпечення систем, власне надзвичайними подіями кримінального характеру або у зв'язку з введенням надзвичайного чи воєнного стану в районі розташування установи. Тобто бачимо, що надзвичайна ситуація в установі може бути наслідком не лише надзвичайних подій кримінального, але і природного,

техногенного та воєнного характеру. У свою чергу, ступінь складності надзвичайних подій кримінального характеру в КВУ залежить, перш за все, від оперативної обстановки, що склалася в установі.

Термінологія “ускладнення оперативної обстановки”, “складна оперативна обстановка”, що застосовується у професійній діяльності, безпосередньо пов’язаній з місцями позбавлення волі, несе в собі характеристику ступеня криміногенної напруженості, що складається в КВУ. Проте як в емпіричній, так і теоретичній сфері немає єдності в поглядах на зазначені поняття. В цілому вони означають якісну ознаку, котра узагальнює умови здійснення оперативно-службової діяльності, що склалася, і є предметом дослідження в основному юридичних наук. Для розкриття змісту названих термінів необхідно з’ясувати сутність такого поняття як оперативна обстановка.

А. П. Іпакян це поняття вважає прикладним (відомчим), яким позначається сукупність важливих для організації діяльності органів внутрішніх справ (далі – ОВС) різних чинників. Останні прийнято структурувати на зовнішні та внутрішні умови функціонування цих органів. До зовнішніх умов належать: стан злочинності і в цілому громадського порядку; соціально-економічні і географічні характеристики обслуговуваної ОВС території. Внутрішні умови включають: наявні в розпорядженні керівника ОВС сили і засоби; результати діяльності ОВС із вирішення завдань боротьби зі злочинністю і охорони громадського порядку [6, с. 4].

І. І. Лигалов та В. Г. Самойлов під оперативною обстановкою розуміють сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, що впливають на роботу служб КВУ по забезпеченню виконання покарання, на процес виправлення засуджених. При цьому поіменовані вчені виділяють дві групи умов, із яких до першої належать: стан режиму відбування покарання і злочинності в КВУ, а також законності серед співробітників; стан умов режиму виконання покарання, що характеризують роботу служб установи; стан сил і засобів забезпечення процесу виправлення засуджених; до другої – специфіка району дислокації КВУ [7, с. 7–9].

Обидва наведені трактування поняття оперативної обстановки вимагають уточнення і деякої деталізації. Представляється, що під оперативною обстановкою слід розуміти сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, в яких здійснюється діяльність КВУ і які мають якісні та кількісні кримінологічні показники, що впливають на криміногенну ситуацію в ній і визначають її стан.

Оцінку стану оперативної обстановки і оперативне стеження за нею необхідно здійснювати за об’єктивними показниками, призначеними для накопичення відповідної інформації, які, з одного боку, виступають у вигляді чинників, що впливають на стан оперативної обстановки, а з іншого – можуть використовуватися для оцінки її стану.

Такими показниками є:

1. Вид КВУ (відкритого або закритого типу).
2. Місце дислокації КВУ.
3. Ліміт наповнення і фактична кількість засуджених, які тримаються в КВУ.
4. Профіль виробництва.
5. Кримінологічна характеристика засуджених.
6. Кількість засуджених, які перебувають на профілактичному та оперативно-профілактичному обліках.
7. Кількість злочинів, вчинених засудженими в КВУ, їх характеристика.
8. Кількість засуджених, поміщених у ДІЗО і переведених до ПКТ.
9. Кількість порушень установленого порядку відбування покарання, вчинених засудженими, їх характеристика.
10. Кількість вилучених заборонених предметів, виробів і речовин у засуджених, а також інших осіб при спробі їх доставляння до КВУ.
11. Матеріально-побутові умови тримання засуджених.
12. Забезпеченість засуджених працею.
13. Укомплектованість структурних підрозділів КВУ; якісний склад персоналу.

У найширшому розумінні під оперативною обстановкою розуміється сукупність умов і обставин, що визначають стан злочинності в КВУ і дотримання засудженими встановленого порядку відбування покарання. Оперативна обстановка являє собою динамічну систему, складовим елементом якої є елементи

середовища функціонування безпосередньо КВУ.

Правильні, на нашу думку, судження К. К. Горяїнова, який вважає, що оперативна обстановка є похідною від кримінологічної обстановки. Однак ми не згодні з деякими аргументаціями в тому, що у кримінологічній обстановці злочинність є ядром ситуації [8, с. 20]. На наш погляд, оперативна обстановка включає в себе більш широку просторову сферу, яка може змінювати свій зміст несподівано: погіршилися екологічні умови, порушилося забезпечення регіону, КВУ фінансовими, матеріальними ресурсами, іншими засобами забезпечення нормальної життєдіяльності. Крім того, елементи кримінологічної обстановки входять до складу оперативної обстановки. За елементами оперативної обстановки є можливість дати прогноз розвитку кримінологічної обстановки.

Н. І. Брезгін виділяє три стани оперативної обстановки: сприятливий, задовільний і складний, кожен із яких характеризується наступними компонентами: перший – недопущенням з боку засуджених злочинів, їх повною трудовою зайнятістю, виконанням виробничих показників, дотриманням законності в діяльності установи, добрим морально-психологічним кліматом у колективі співробітників; другий – відносно низьким рівнем злочинності, невеликою кількістю злісних порушень установленого порядку відбування покарання, середніми результатами виробничо-господарської діяльності; третій – негативними процесами в середовищі засуджених, які носять системний, триваючий характер, що обумовлює постановку КВУ на відповідний облік органів управління кримінально-виконавчою системою [9, с. 7–8].

Загалом, більшість науковців виділяють такі стани оперативної обстановки: сприятлива, задовільна, складна. За сприятливої не допускається вчинення злочинів, забезпечується повна трудова зайнятість засуджених, виконується і перевиконується виробничий план, створено здоровий психологічний клімат, взаємовідносини засуджених з адміністрацією будуються на свідомому, сумлінному виконанні всіх вимог і вказівок відповідно до норм законодавства. При

задовільній оперативній обстановці протягом року вчиняється 1–2 злочини, які не становлять великої суспільної небезпеки, порушених за ініціативою оперативних апаратів з метою профілактики більш серйозних злочинів, виконується виробнича програма, забезпечується завдання виправлення засуджених при наявності окремих фактів порушень, котрі незначно впливають на виправний процес.

Однак, як показують результати наших досліджень, уже сам факт тримання засуджених у КВУ обумовлює в них криміногенну ситуацію. Для персоналу, який виконує покарання у виді позбавлення волі, завжди існувала проблема здійснення на засуджених (особливо на їх найбільш криміналізовану частину) ефективного виховного та профілактичного впливу. Ця проблема почала посилюватися з 1991 р., коли економічний стан КВУ став набувати кризового характеру, а величезна маса засуджених виявилася не забезпеченою працею. Тому ми пропонуємо дещо інший підхід до характеристики якісних станів оперативної обстановки в КВУ.

Ускладненням оперативної обстановки в КВУ має вважатися такий її стан, коли в середовищі засуджених відбуваються процеси та явища, що перешкоджають ефективному здійсненню діяльності персоналу. Вони характеризуються наступними криміногенними показниками: збільшенням кількості осіб, які вчинили порушення (у т. ч. злісні) встановленого порядку відбування покарання, наявністю угруповань засуджених негативної спрямованості, поширеністю азартних ігор, наявністю засуджених, які мають борги і вимагають їх повернення, а також тих, які перебувають у конфліктних відносинах між собою.

Складною оперативною обстановкою визнається такий її стан, коли названі процеси і явища виражаються зростанням злочинності засуджених, зокрема, збільшенням кількості злочинів невеликої та середньої тяжкості проти особи; прихованим чи відкритим ігноруванням окремими засудженими вимог адміністрації; відмовами деякої частини засуджених від виходу на роботу, прийому їжі (оголошення голодовки); висуванням різного роду вимог, не передбачених законом; прагненням

Соціально-правові питання

деяких засуджених поширювати чутки, що порочать діяльність персоналу, підштовхують інших засуджених до панічних настроїв, до ворожнечі між угрупованнями; наявністю серед засуджених “злочинців у законі”, їх прагненням до лідерства, встановлення злочинських традицій.

Виходячи з викладеного, можемо узагальнити наступне: особливістю функціонування КВУ є те, що ускладнення оперативної обстановки, надзвичайні події можуть виникати раптово, ставлячи перед персоналом завдання, що не відповідають режиму роботи у звичайних умовах. Тобто установа зі звичайних на деякий час поринає в екстремальні умови функціонування.

Література:

1. Копотун І. М. Пенітенціарна злочинність на сучасному етапі розвитку держави / І. М. Копотун // Правові реформи в Україні : реалії сьогодення : зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-теорет. конф. (Київ, 11 жовт. 2012 р.). Навчально-науковий інститут права та психології НАВС. – К., 2012. – Ч. I. – С. 81–83.
2. Загальна характеристика Державної пенітенціарної служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075>. – Загол. з екрану.
3. Советское исправительно-трудовое право. Общая часть / под ред. проф. Н. А. Стручкова, И. В. Шмарова, И. А. Сперанского. – М. : Академия МВД СССР, 1977. – 308 с.
4. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т., 200 000 слів. Видання друге, виправлене [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 2. – 928 с.
5. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т., 200 000 слів. Видання друге, виправлене [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 3. – 864 с.
6. Ипакян А. П. Организация и методика слежения за оперативной обстановкой на территории города и района, ее изучение и оценка / Ипакян А. П. – М. : Академия МВД СССР, 1986. – 87 с.
7. Лыгалов И. И. Слежение за оперативной обстановкой в ИТК / И. И. Лыгалов, В. Г. Самойлов. – Рязань : РВИИ МВД СССР, 1984. – 102 с.
8. Горяинов К. К. Теория и практика познания криминологической обстановки : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора юрид. наук : спец. 12.00.08 “Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право” / К. К. Горяинов. – М., 1991. – 64 с.
9. Брезгин Н. И. Организация управления исправительно-трудовыми колониями со сложной оперативной обстановкой : лекция / Брезгин Н. И. – Рязань : РИПЭ МВД РФ, 1994. – 46 с.

Kopotun I. M., yurydichnyh Ph.D., SeniorResearcher

CONCEPT AND CONTENT OF THE OPERATIONAL SITUATION IN THE PENITENTIARY INSTITUTION

The article is dedicated to analysis of the concept and content of the operational situation in penitentiary institutions. The measures of the operational situation in penitentiary institutions are justified. It is proved that the complexity of operational situation can lead to emergencies of a criminal nature in penitentiary institutions.

Key words: operational situation, penitentiary institutions, emergencies of a criminal nature.

ВОЕННАЯ ЭЛИТА УКРАИНЫ. СИСТЕМА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭЛИТОЛОГИИ

У статті проводиться аналіз основних проблемних аспектів вищої військової освіти в Україні. Просес професійного становлення військовослужбовців української армії розкривається на базі теоретичних положень та методологічних основ соціально – філософського дискурсу та результатів соціологічних досліджень.

Ключові слова: Збройні Сили, військова освіта, військова еліта, якість військової підготовки, компетентність.

В статті проводиться аналіз основних проблемних аспектів вищого військового освіти в Україні. Процес професійного становлення військовослужбовців української армії розкривається на базі теоретичних положень та методологічних основ соціально – філософського дискурсу та результатів соціологічних досліджень.

Ключевые слова: Вооруженные Силы, военное образование, военная элита, качество военной подготовки, компетентность.

Дискусии об элите, о смене элит, об их качестве, о самом термине "элита" применительно к политическому и военному руководству Украины, о том, является ли существующая в современной Украине политическая и экономическая элита сложившимся социальным слоем, или же она находится в начале своего формирования, широко развернулась в нашей стране. Формирование национальной военной элиты в Украине – процесс многомерный, неоднозначный, однако остро необходимый в условиях тотального снижения престижа военной деятельности, деструкции уровня национального самосознания военнослужащих и не достаточного внимания к этому вопросу со стороны государства.

Объектом статьи является система высшего военного образования Украины.

Предметом исследования мы определяем процесс формирования военной элиты Украины в контексте высшего военного образования.

Цель работы - раскрытие методологических оснований процесса формирования военной элиты Украины в контексте высшего военного образования.

Со своей позиции, мы определяем военную элиту как социальную системно-антропологическую целостность, субъектами которой являются военнослужащие - профессионалы высочайшего уровня: истинные патриоты своего Отечества, социально активные, компетентные и всесторонне развитые субъекты воинской деятельности, обладающие высоким уровнем самосознания, современным научным мировоззрением и высокой степенью социальной ответственности [7; С.139].

Термин «элита», введенный в научный дискурс В. Парето, на протяжении XX века в

социально-гуманитарном знании воспринимался совершенно по-разному, иногда вызывая жесткую полемику [1; С.66]. В плане раскрытия содержания понятий «социальная элита» и «военная элита» подход политического социолога будет принципиально отличаться от подхода социального философа. Специфика социальной философии заключается в том, что она представляет собой наиболее высокий уровень обобщения политической жизни общества, тогда как политическая социология описывает и объясняет реальные политические процессы. Автор, в меру собственной компетентности, постарается остаться в рамках социальной философии, предпочитая ценностный аксиологический подход, когда элита рассматривается как совокупность социальных индивидов, обладающих преимуществами по определенной ценностной шкале.

Субъектом военной элиты является личность (воин). Но какими же качествами должна обладать эта личность, чтобы она была готова к выполнению своего профессионального долга - защите Отечества? К таким качествам можно отнести: - военную компетентность, эрудицию, тактическое и стратегическое мышление, способность к оперативному принятию решений в динамических и экстремальных условиях боя, работоспособность и выносливость, целеустремленность, решительность, настойчивость, смелость, патриотизм, эмоциональную устойчивость, способность к саморегуляции в экстремальных условиях.

Формирование указанных качеств у субъектов военной элиты позволит: - обеспечить потребности Вооруженных Сил в квалифицированных специалистах; - создать

условия для дальнейшего роста интеллектуального, нравственного, физического и культурного потенциала каждого социального субъекта; - повысить квалификацию и практическую подготовку военнослужащих Вооруженных Сил, их способность к постоянному военно-профессиональному совершенствованию; - повысить роль офицерского состава в обучении военнослужащих к выполнению задач боевой подготовки, формировать их как лидеров-профессионалов; - гарантировать достойное гуманитарное и социальное обеспечение персонала Вооруженных Сил Украины [2; С.32].

Современный этап и перспективы развития Вооруженных Сил Украины, необходимость комплексного решения вопросов, связанных с их функционированием в условиях полного перехода на профессиональную основу, поиском баланса между требованиями к уровню боеготовности и решение социальных вопросов, совершенствование системы управления, подготовки, комплектования и кадрового менеджмента, обуславливает необходимость формирования новейшей военной элиты в Украине.

Эту сложную и ответственную задачу призвана решать Концепция кадровой политики в Вооруженных Силах Украины, утвержденная приказом Министра обороны Украины от 27.11.2007 года [6]. Кадровую политику в военной организации государства можно рассматривать как совокупность принципов, форм и методов управленческой деятельности офицерских кадров всех уровней, направленную на создание единой системы формирования, подготовки и использования личного состава Вооруженных Сил Украины, а также резервистов, которые проходят службу в военном резерве Вооруженных Сил. Создание условий для гарантированного и качественного комплектования Вооруженных Сил личным составом и резервистами, способными выполнить задачи по предназначению с наибольшей эффективностью будет составлять главную цель кадровой политики.

Система управления качеством подготовки военных специалистов в высших военных учебных заведениях Украины в первую очередь определяется нормативно-правовыми актами, которые регулируют общественные отношения в области обучения, профессиональной подготовки граждан Украины. Относительно высшего образования главным среди других является Закон Украины "О высшем образовании" [3]. В нем определены соответствующие

стандарты - как основа обеспечения качества в образовательной сфере. Систему стандартов высшего образования составляют государственные отраслевые стандарты высшего образования и стандарты высшего образования высших учебных заведений. Указанные стандарты являются основой оценки качества высшего образования и профессиональной подготовки, а также качества образовательной деятельности высших учебных заведений независимо от их типов, уровней аккредитации и форм обучения.

Государственный стандарт высшего образования в Украине включает следующие составляющие: перечень квалификаций по соответствующим образовательно-квалификационным уровням; перечень направлений и специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по соответствующим образовательно-квалификационным уровням; требования к образовательным уровням высшего образования; требования к образовательно-квалификационным уровням высшего образования. Отраслевые стандарты высшего образования содержат следующие составляющие: образовательно-квалификационные характеристики выпускников высших учебных заведений (ОКХ); образовательно-профессиональные программы подготовки (ОПП); средства диагностики качества высшего образования (СДК).

Стандарты высшего образования высших учебных заведений Украины содержат следующие составляющие: перечень специализаций по специальностям; вариативные части образовательно-квалификационных характеристик выпускников высших учебных заведений; вариативные части образовательно-профессиональных программ подготовки; вариативные части средств диагностики качества высшего образования; учебные планы; программы учебных дисциплин.

Порядок разработки стандартов высшего образования и их изменения, а также осуществление контроля за их соблюдением определяется Кабинетом Министров Украины, а концептуальные основания высшего военного образования раскрываются в совместном приказе Министерства обороны Украины и Министерства образования и науки Украины № 221/217 от 13 апреля 2005 года "Об утверждении инструкции об организации образовательной деятельности в высших военных учебных заведениях Вооруженных Сил Украины и военных

Соціально-правові питання

учебных подразделений высших учебных заведений Украины" [8].

Стандарты высшего военного образования содержат в себе основные требования к подготовке военных специалистов: от планирования и осуществления учебно-воспитательного процесса до его контроля и коррекции. Так, ОПП, как базовый элемент планирования, трансформируется в расписание занятий и индивидуальные планы. СДК - является основой для осуществления различных видов контроля и т.п. Следует отметить, что выполнение требований стандартов является обязательным для вузов. Следовательно, качество подготовки военных специалистов, является именно тем объектом, на который, в

данном контексте, направлена система военно-социального управления.

За последние 10 лет система управления качеством подверглась значительной унификации и стандартизации. Так, международной организацией по стандартизации (ISO) разработана серия стандартов ISO-9000, где описаны основные положения систем менеджмента качества и определена терминология для систем менеджмента качества. В январе 2001 года вступил в силу соответствующий государственный стандарт Украины ДСТУ ISO 9000-2001 [9]. Согласно этому стандарту установлено восемь принципов менеджмента качества, соответствующие идеологии всеобщего управления качеством - TQM (Total Quality Management) (Рис. 1).



Рис. 1 Принципы менеджмента качества TQM (Total Quality Management)

Адаптируем принципы всеобщего управления качеством к особенностям функционирования системы военного образования.

1) Ориентация на заказчика - потенциал для решения проблем системы управления войсками на основании рациональных действий, способствующих принятию оптимально эффективных решений и поиска наиболее продуктивных методов как средств выполнения поставленных задач. Высшие военные учебные заведения, военные училища, кадетские корпуса и другие организации системы военного образования должны понимать текущие и будущие потребности своего основного заказчика -

Вооруженных Сил Украины, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания.

2) Лидерство - основа - единоначалия в принятии решений, способствующая формированию и развитию, как индивидуального профессионального самосознания, так и сплочению коллектива военнослужащих вокруг личности командира - лидера, способного принимать взвешенные решения и нести личную ответственность за их исполнение. Командир-лидер, как основной представитель руководящих кадров в системе Вооруженных Сил Украины обязан обладать всеми качествами, присущими военной элите. Быть целеустремленным,

компетентним, відповідальним керівником військової діяльності. В сфері освіти керівництво встановлює єдиність цілей і спрямованості діяльності навчального закладу, забезпечує створення і підтримку сприятливої навчальної середовища для успішного виконання завдань, що стоять перед військовими навчальними закладами.

3) Привлечення персоналу - науково-теоретичне підґрунтя колегіальності, що має місце при обговоренні найбільш складних позицій військової діяльності, що забезпечує цілісний всебічний огляд питань, що стоять перед системою проблем і способів їх вирішення на основі наукового підходу і теоретичного аналізу. Працівники всіх рівнів складають основу системи військової освіти України. Актуальним є досвід їх залучення на конкурсній основі в склад військових навчальних закладів і система соціальних заохочень, що стимулює можливість використовувати в повній мірі їх здібності при підготовці висококваліфікованих військових фахівців.

4) Процесуальний підхід - дозволяє забезпечити таке найважливіше системне якість як репродуктивність, що сприяє швидкій регенерації системи в разі кризових ситуацій і перевантаження певних системних елементів. Жодне бажане результату досягається ефективніше, коли діяльністю військових навчальних закладів і відповідними ресурсами керують як процесом безпосереднього покращення якості підготовки військових фахівців.

5) Системний підхід до управління - на підґрунті якого складну соціально-функціональну систему Збройних Сил можна аналізувати і досліджувати в її повній інтегральній виразливості, відтворюючи нелінійну взаємозв'язок факторів, критеріїв і показників ефективності організації і реалізації військової діяльності. Керування взаємопов'язаними освітніми процесами як системою сприяє ефективному досягненню певних цілей при якісній підготовці військових фахівців.

6) Постійне покращення - даний принцип дозволяє системі зберігати функціональне рівноважжя, незважаючи на можливі часові і топологічні зміни системних станів. Постійне покращення якості підготовки курсантів (слухачів) в цілому слід вважати

незмінною метою системи військової освіти.

7) Прийняття рішень на основі фактів - як обов'язок досягнення зворотного зв'язку в системі військової освіти шляхом отримання інформації про результати впливу керуючої системи на керовану систему і проведення порівняльного аналізу фактичного стану з заданим.

8) Взаємовигідні стосунки з постачальниками - що забезпечить проникнення інтегрованого управління в сферу військово-соціальних стосунків і обґрунтує поступовий перехід до глобальних інтегрованих систем військово-соціального управління. Система військової освіти і її постачальники ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних і т.п.) взаємопов'язані і взаємозалежні, їх взаємовигідні стосунки сприяють якісному взаємобагаченню обох сторін.

Ключова проблема полягає в розумінні сутності категорії "якість" стосовно підготовки військових фахівців. В Законі України "Про вищу освіту" якість вищої освіти визначається як "сукупність якостей особи з вищою освітою, відображає його професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства" [3].

Отже, ключовим поняттям при визначенні сутності категорії "якість" стосовно до результатів підготовки військових фахівців - можна вважати компетентність. В комплексі нормативних документів для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти України - компетентність розглядається як "...інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника університету для виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних предметних областях, що визначається необхідним обсягом і рівнем знань і досвіду в певній діяльності" [5]. В європейському проекті TUNING "...поняття компетентності включає в себе знання як розуміння (здатність знати і розуміти), знання як діяння (практичне і оперативне застосування знань до певних ситуацій), знання як буття (цінності як неотчуждаєма частина способу

восприятія и жизни в социальном контексте)" [10].

В работах профессора А. Н. Зельницкого представлены дефиниции данного понятия, адаптированные к специфике подготовки военнослужащих. Он определяет понятие компетентность через степень готовности и способности военнослужащего применять сформированные качества в практической деятельности в определенных условиях, ситуациях, которые являются наиболее характерными в военной службе [4; С.15-16].

Итак, компетентность военного специалиста - это интегральный показатель качества его подготовки, который характеризуется степенью способности и готовности к применению сформированных знаний, умений, навыков и личностных качеств при выполнении определенных служебно-боевых функций в повседневной деятельности и экстремальных условиях.

Компетентностный подход в системе военного образования может быть определен как направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых и профессиональных компетенций. Согласно рекомендациям Министерства образования и науки Украины в состав ключевых компетенций отнесены следующие: социально-личностные, общенаучные и инструментальные; в состав профессиональных - обще-профессиональные и специализированно-профессиональные.

Рассмотрим, какие же факторы могут влиять на формирование военной элиты? Прежде всего это национальные интересы и политика Украины в военной сфере; кадровая политика в целом, а также экономические, внутренне политические, демографические, культурные реалии развития общества в Украине. Формирование военной элиты Украины в условиях ее современного развития обусловлено: во-первых, необходимостью обеспечить способность воинских формирований к выполнению боевых, миротворческих, гуманитарных задач в условиях постоянного изменения форм, методов и средств ведения вооруженной борьбы в современных условиях; во-вторых, переходом экономики на рыночные отношения во всех сферах жизнедеятельности армии, а особенно в ее военно-промышленном комплексе; в-третьих, сокращением общей численности Вооруженных Сил до минимально необходимого, которая могла бы обеспечить безопасность границ Украины с учетом потенциальных угроз; переходом на комплектование объединений, соединений, частей и подразделений Вооруженных Сил

военнослужащими контрактной службы, а также внедрение гражданского контроля за Вооруженными Силами и интеграцией системы военного образования в государственную.

Основными принципами формирования военной элиты в Украине на наш взгляд можно считать:

- законность, демократичность, открытость действий руководящего состава что должны обеспечить равные возможности всех граждан для построения служебной карьеры независимо от социального положения, национальной принадлежности и вероисповедания;

- принцип объективности;
- принцип социальной ответственности;
- принцип рациональности,
- принцип интегральной многомерности, обеспечивающий интеграцию систем военного и гражданского образования в контексте формирования как военной, так и интеллектуальной элиты;

- принцип диалогического взаимодействия, как обязательности достижения целей в результате синергии объединенных усилий всех субъектов процесса формирования.

Без системного подхода к формированию элиты, использования достижений науки, сочетания накопленного опыта с инновациями, индивидуального подхода к ее формированию, соблюдения социальных гарантий для военнослужащих и их семей невозможно выполнить задачи, по формированию военной элиты в Вооруженных Силах Украины.

По нашему мнению основными направлениями формирования военной элиты можно считать: - привлечение к военной службе Вооруженных Силах лучших представителей молодежи и общества в целом; - достойное социальное обеспечение военнослужащих и членов их семей: последовательное повышение заработной платы, обеспечение жильем, надлежащее медицинское обслуживание; - адаптация военнослужащих, вышедших на пенсию к гражданской жизни, предоставление возможностей указанной категории военнослужащих получить гражданскую специальность.

Однако, кроме принципов и направлений формирования военной элиты нам необходимо остановиться на вопросе, а что же можно ожидать в результате реализации задач ее формирования? Реализация вышеуказанных задач позволит привести численность Вооруженных Сил к оптимально-необходимому, значительно повысить качество подготовки личного

состава к выполнению задач по предназначению; сформировать необходимый кадровый потенциал Вооруженных Сил Украины - военнослужащих нового поколения, подготовленных профессионалов, с высокими моральными, деловыми качествами, способных эффективно и на высоком профессиональном уровне решать сложные задачи, по обеспечению обороны государства, способных возглавлять воинские подразделения и части в постоянно и динамично изменяющихся условиях, обеспечить индивидуальный подход в работе с личным составом, обеспечить прозрачность и открытость при принятии кадровых решений; повысить престиж военной службы, усовершенствовать систему военно-профессиональной ориентации молодежи через военные комиссариаты, ее патриотическое воспитание и формирование мотивации по подготовке к защите государства и службы в Вооруженных Силах Украины; усовершенствовать систему подготовки, переподготовки и повышения

квалификации всех категорий военнослужащих, наладить четкую работу высших военных учебных заведений, обеспечить подготовку военных специалистов высокого уровня в их стенах, создать достойные условия для прохождения военной службы в Вооруженных Силах Украины; усовершенствовать систему адаптации военнослужащих к гражданской жизни.

В качестве **вывода** заметим, что в контексте задач по повышению уровня престижа воинской службы так важна учебная, воспитательная и научно-исследовательская работа, что являются приоритетными направлениями деятельности высших военных учебных заведений Украины. Это дает основания для надежды на формирование в перспективе нового поколения военнослужащих, обладающих развитым самосознанием и волей к оптимизации и гармонизации военной системы, которые с честью будут носить звание национальной военной элиты Украины.

Література:

1. Ашин Г. Элита и господствующий класс // Вопросы философии. — 1983. № 2. С. 65-81.
2. Богайчук В. Ж. Політика і армія: проблеми взаємозв'язку / Вадим Жоржевич Богайчук // Політичний менеджмент, № 5 (14) – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 31-39.
3. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 р., №2984-III.
4. Зельницький А. М. Відгук з військ на випускника ВВНЗ, ВНП ВНЗ у системі управління якістю підготовки військових фахівців / Андрій Миколайович Зельницький / Вісник Національного університету оборони України, № 1(20) 2011. С. 14-25.
5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / [за заг. ред. Я. Я. Болубаша]. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. – 77 с. – (Лист МОН від 31.07.2008 № 1/9-484).
6. Концепція гуманітарного і соціального розвитку у Збройних Силах України. Затверджена Указом Президента України від 12.01.2004 р. Народна армія, 2004. – № 28.
7. Крымец Л. В. Социальное взаимодействие в контексте постиндустриального общества на современном этапе развития: монография / Людмила Владимировна. – Saarbrücken, Germany: Lap Lambert Academic Publishing, – 2012. – 163с.
8. Наказ Міністерства оборони України та Міністерства освіти і науки України “Про затвердження інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України” від 13.04.2005. № 221/217.
9. Системи управління якістю основні положення та словник : ДСТУ ISO – 9001 : 2001. – К. : Держстандарт України, 2001. – 17 с.
10. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm;-tuning.unideusto.org/tuningeu.

Krymets L. V., PhD. philosopher

MILITARY ELITE OF THE UKRAINE. THE SYSTEM OF MILITARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM ASPECTS OF NATIONAL ELITOLOGY

This article analyzes the main aspects of the problem of higher military education in Ukraine. The process of professional development of the Ukrainian army soldiers disclosed on the basis of theory and methodological foundations of social - philosophical discourse and results of sociological research.

Keywords: Armed Forces, military education, military elite, the quality of military training and competence.

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 дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження 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);
- 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).

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.

Матеріали, що оформлені неохайно і не відповідають зазначеним правилам, редакцією не розглядаються.

Редакція зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

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 дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження 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);
- 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).

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.

Матеріали, що оформлені неохайно і не відповідають зазначеним правилам, редакцією не розглядаються.

Редакція зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

Збірник наукових праць

**В І С Н И К
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ОБОРОНИ
УКРАЇНИ**

1 (32) / 2013

Міністерство оборони України

Відповідальність за достовірність фактів, цитат,
власних імен та інших даних несуть автори.

Розповсюдження та тиражування матеріалів
збірника без офіційного дозволу редакції заборонено

Редактор ***В. В. Стасюк***
Комп'ютерна верстка ***В. Ж. Богайчук***

Підписано до друку 28 01. 13. Здано до набору 30. 01. 13. Формат 30x42
Обл. вид. арк. 10. Наклад 100 прим.
Україна, 03049, м. Київ, Повітрофлотський проспект, 28

Віддруковано Поліграфічним центром Осадчого В. В.
тел. (044) – 587-78-35