

О.С. КАПНУС

**МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ**

Монографія

Житомир
Видавець О. О. Євенок
2020

УДК 355.23:159.923-025.561(477)(043.5)
К 20

Рекомендовано до друку
рішенням вченої ради Інституту
професійно-технічної освіти
НАПН України
(протокол від 30.01.2020 р. №2)

Рецензенти:

Каленський Андрій Анатолійович, доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач лабораторії науково-методичного супроводу
підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту
професійно-технічної освіти НАПН України;

Кучерявий А.О., доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри військової психології та педагогіки, Військовий інститут
Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Свистун В.І., доктор педагогічних наук, професор, провідний
науковий співробітник Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського

Науковий редактор:

Ягунов В.В., доктор педагогічних наук, професор

Капінус О.С.

К 20 Методологія, теорія і методика формування професійної
суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України :
монографія / О.С. Капінус. – Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020.
– 600 с.

ISBN

У монографії розв'язано проблему формування професійної
суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих
військових навчальних закладах. Обґрунтовано методологічні, теоретичні
та методичні основи її формування, запропоновано авторську концепцію
та комплексну методику формування професійної суб'єктності з
використанням провідних ідей системного, компетентнісного, контекстного
та суб'єктно-діяльнісного підходів у їхній методологічній єдності.

Для курсантів, науково-педагогічних працівників та адміністративно-
командного складу вищих військових навчальних закладів, а також усіх,
хто цікавиться проблемою підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил
України.

УДК 355.23:159.923-025.561(477)(043.5)

ISBN

© О. С. Капінус, 2020

© О. О. Євенок, видання, 2020

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АТО –	Антитерористична операція
ЗВО –	заклади вищої освіти
ЗС України –	Збройні сили України
ОКХ –	освітньо-кваліфікаційна характеристика
МОУ –	Міністерство оборони України
ООС –	Операція Об'єднаних сил
Офіцер –	офіцер Збройних сил України

ВСТУП

Розвиток системи освіти в провідних країнах світу на початку ХХІ століття відзначається методологічними, теоретичними та практичними пошуками такої освітньої парадигми, яка б відповідала ціннісним імперативам освіти. У сучасних умовах вона стає провідною формою розвитку людини як особистості, фахівця, суб'єкта буття, зокрема і суб'єкта професійної діяльності. З огляду на актуальні в умовах сьогодення потреби українського суспільства у безпеці, забезпеченні територіальної цілісності та недоторканності країни, особливої уваги набуває розв'язання проблеми підвищення потенціалу Збройних сил України (далі – ЗС України) щодо протидії зовнішнім загрозам у воєнній сфері.

У зв'язку з цим усвідомлення значущості військово-професійної освіти дає можливість розглядати розвиток суб'єктного потенціалу майбутніх офіцерів в процесі їх професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) як провідного завдання системи військової освіти. Відповідно до завдань, які стоять перед ЗС України на сучасному етапі, підвищуються вимоги як до офіцера, так і до системи військової освіти, що актуалізує проблему формування професійної суб'єктної майбутніх офіцерів – особливої інтегрованої професійно важливої якості, що визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності.

На основі результатів аналізу та узагальнення наукових джерел можна стверджувати, що у філософському, психологічному та педагогічному науковому дискурсі проблема суб'єкта та суб'єктності щодо майбутніх офіцерів ЗС України (далі – офіцерів) системно та послідовно не досліджувалась, результати наявних досліджень не повною мірою відповідають вимогам сучасної педагогічної науки та практики щодо їх професійної підготовки. Крім того, практично немає комплексного дослідження проблеми формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів у ВВНЗ на основі інтеграції компетентнісного, контекстного, системного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Необхідним вбачається уточнення сучасного розуміння феномену професійної суб'єктності офіцерів у контексті їх підготовки, оскільки одним із визначальних інтегральних критеріїв

підготовленості офіцера до успішної військово-професійної діяльності у військових частинах у сучасних умовах є їх професійна суб'єктність у сфері особистісного, професійного та діяльнісного буття. Це безпосередньо пов'язано з усвідомленням принципової та визначальної ролі офіцера у процесі формування, становлення та розвитку підлеглих йому військовослужбовців, забезпечення ефективного керівництва підрозділом у повсякденній діяльності та під час виконання бойових завдань.

Професійна суб'єктність як інтегративна професійно важлива якість фахівця, змістовні аспекти формування, актуалізація і прояви якої визначаються типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії та умовами професійного середовища, реалізується та розвивається за допомогою внутрішньо детермінованої активності в просторі професійної діяльності в інтересах вирішення професійних завдань, професійного становлення, вдосконалення, розвитку і саморозвитку.

Сформована в процесі набуття військово-професійної освіти майбутнього офіцера у ВВНЗ професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера ЗС України, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Відсутність у сучасному психолого-педагогічному дискурсі досліджень, що розкривають процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності, породжує низку таких протиріч:

– між потребою сучасних ЗС України в офіцерах, які є авторитетом для підлеглих, здатних успішно організувати освітній процес з урахуванням об'єктивних потреб, викликаних залученням військових частин і підрозділів до відбиття збройної агресії, та недостатнім рівнем уваги до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ;

– між необхідністю кардинальної перебудови процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів ЗС України (далі – офіцерів), зміною трансляційного типу їх професійного навчання на суб'єкт-суб'єктний діалог, і недостатньою теоретичною розробленістю проблеми їх професійної підготовки відповідно до вимог сучасних методологічних підходів – компетентнісного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного та системного;

– між основним професійним призначенням офіцерів – ефективно вчити та виховувати підлеглий особовий склад, формувати їх як професіоналів військової справи, здатних свідомо діяти в умовах невизначеності та ухвалювати виважені, відповідно до ситуації рішення, що є однією з ключових компетенцій військового професіонала, та недостатньою сформованістю військово-професійної суб'єктності у самих офіцерів;

– між об'єктивною необхідністю налагодження суб'єкт-суб'єктного характеру освітнього процесу у військових частинах і недостатньою підготовленістю майбутніх офіцерів до ухвалення самостійних, відповідальних рішень, підтримання суб'єкт-суб'єктних стосунків з підлеглими;

– між наявністю яскраво вираженої суб'єктної специфіки військово-професійної діяльності офіцера, її виховним характером та усталеною педагогічною системою їх професійної підготовки, орієнтованої переважно на традиційний підхід до формування їх професійної компетентності;

– між орієнтацією системи вищої військової освіти на соціально та професійно сформованих зрілих особистостей майбутніх офіцерів і відставання у формуванні під час військово-професійної підготовки їх інтегрованої професійно важливої якості – професійної суб'єктності;

– між специфічною, притаманною ВВНЗ природою навчальних методик, технологій і засобів професійної підготовки, традиційними методами та формами військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, які не сприяють формуванню їх професійної суб'єктності, та об'єктивними потребами, які висуваються до офіцера з огляду на кардинальне збільшення ризиків і загроз національній безпеці України, визначальну роль офіцера у забезпеченні виконання завдань ЗС України.

Таким чином, ці протиріччя вказують, що перед системою вищої військово-професійної освіти стоять принципово нові завдання з виконання соціального замовлення суспільства, що полягає у вирішенні проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів:

- реалізації суб'єктної парадигми професійної підготовки майбутніх офіцерів, оскільки знання сутності суб'єктності як педагогічного явища є недостатніми, а слабка теоретична база для розгляду цього явища в системі їх професійної підготовки призводить до суттєвих недоліків у військово-професійній діяльності;

- реалізації майбутніми офіцерами інтегральної функції – формування суб'єктності підлеглих військовослужбовців, основним показником якої є військово-професійна суб'єктність як основна мета та одночасно визначальний принцип організації навчально-виховного процесу у військовій частині;

- реалізація майбутніми офіцерами важливої функції – забезпечення ефективного керування підпорядкованими військовослужбовцями в повсякденній діяльності та в процесі виконання бойових завдань.

Формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів здійснюватиметься більш успішно та буде адекватною як потребам суспільства та вимогам системи військової освіти, так і професійним та особистим інтересам офіцерів у разі запровадження в навчально-виховний процес науково-обґрунтованої концепції формування їх професійної суб'єктності, розробленої на основі використання провідних ідей і принципів компетентнісного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного та системного підходів до їх професійної підготовки.

Методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, яку обґрунтовано на основі запропонованої концепції, теоретичних основ та з урахуванням специфіки військово-професійної діяльності офіцерів, забезпечує професійну та суб'єктну спрямованість їх професійної підготовки, проектування та моделювання таких навчально-виховних заходів, у ході реалізації яких формуються та розвиваються їхні основні якості, прояв яких становить зміст професійної суб'єктності.

Отже, актуальність проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів і відсутність у сучасній

педагогічній науці цілісного її дослідження зумовили необхідність вивчення процесу комплексного формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ.

Монографія є результатом діяльності та досліджень автора у сфері професійної підготовки майбутніх офіцерів. З огляду на багатогранність прояву феномена професійної суб'єктності офіцерів у військовому середовищі автор не претендує на повне та однозначне розв'язання цієї проблеми. Деякі висновки і судження монографії є незавершеними, спонукатимуть до дискусії та професійного обговорення, пошуку шляхів удосконалення процесу військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у системі військової освіти.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА ТА СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема суб'єкта та суб'єктності фахівців у науковій літературі

В умовах сьогодення винятково актуальним є задоволення потреби українського суспільства у забезпеченні територіальної цілісності та недоторканності країни, підвищення потенціалу ЗС України щодо протидії зовнішнім загрозам у воєнній сфері.

У зв'язку з цим, усвідомлюючи значущість військово-професійної освіти, розвиток суб'єктного потенціалу майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки доцільно розглядати як провідний чинник для вдосконалення системи військової освіти. Відповідно до завдань, які стоять перед ЗС України на сучасному етапі, підвищуються вимоги як до офіцера, так і до системи військової освіти, що актуалізує проблему формування професійної суб'єктної активності майбутніх офіцерів – особливої інтегральної професійно важливої якості, що визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності.

З метою всебічного розгляду проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів необхідним вбачається, перш за все, уточнити поняття «суб'єкт» і «суб'єктність» щодо курсанта.

У сучасному науковому дискурсі наявна ціла низка різноманітних підходів до визначення понять «суб'єкт» та «суб'єктність». Уперше поняття суб'єкт, яке традиційно вважається одним з провідних в історії філософської думки, відображено у філософсько-педагогічних поглядах мислителів Стародавньої Греції, Риму та Стародавнього Сходу.

Аналіз виникнення та розвитку цієї категорії, яка пріоритетна та відповідно до історичної послідовності належить до філософських, вказує на достатню увагу науковців до причин її

виникнення та актуалізації. На думку В. Татенка [461], перше ґрунтовне дослідження історії походження дефініції «суб'єкт» здійснив М. Хайдеггер, який зазначав, що у стародавніх греків для позначення існуючого як присутнього, як того, що лежить перед нами, існував термін «субстанція», який співвідносився з предметом. Подальшого розвитку термін «суб'єкт» набуває в працях мислителів Стародавнього Риму. Як вказує М. Хайдеггер, об'єкт у значенні мислителів середньовіччя являє собою дещо представлене, зовсім не обов'язково існуюче фактично, як будь-який реальний предмет, що в Середньовіччі мав би назву *subiectum* [461].

Термін «суб'єкт» в історії філософської думки вживався у різних сенсах: якщо Аристотель трактував його як індивідуальне буття та матерію – неоформлену субстанцію, то представники середньовічної схоластики під суб'єктом розуміли щось реальне, що існує в самих речах, тоді як об'єкт існує для неї лише в її уяві.

Родоначалником подібного до сучасного розуміння поняття суб'єкт у філософії був Р. Декарт, який розглядав його зміст з дуалістичних позицій як складне явище, що складається з душі і тіла, причому душа (мислення, свідомість) здійснює функції пізнання об'єкта, який протиставлений суб'єкту не в сенсі їх протиріччя один одному, а «тільки як дві крайні сторони пізнавального відношення, одним з яких виступає душа, Я, мислення» [8, с. 83].

Погляди, близькі до ідей суб'єктного підходу, розвивалися у німецькій класичній філософії (Г. Гегель, І. Кант, І.Г. Фіхте, Л. Фейєрбах). Відповідно до теорії пізнання І. Канта суб'єкт являє собою певну пасивну істоту, що лише сприймає світ та отримує ззовні здатність його пізнання. Поряд з цим суб'єкт у трактуванні І. Канта виявляється автономним, активно діючим початком і законодавцем своєї теоретичної і практичної діяльності.

Обґрунтовуючи філософське усвідомлення свободи людини, І. Фіхте вказував: «Я хочу сам бути останньою підставою, останньою причиною того, що мене визначає» [477, с. 93–94]. Людина, сутність і призначення якої бути вільною та діяльною істотою, філософом визначається як така, що покликана реалізувати у світі моральний ідеал, внести в нього порядок і гармонію.

Ідеї абстрактного суб'єкта-свідомості і трактування Б. Спінозою суб'єкта як субстанції у філософії Г. Гегеля

об'єднуються: «На мій погляд, – зазначав філософ, – щоб зрозуміти і висловити істинне не як субстанцію тільки, але рівним чином і як суб'єкт... Жива субстанція є буття, яке воістину є суб'єкт або, що те ж саме, яке воістину є дійсне буття лише остільки, оскільки воно є рух самоствердження, або оскільки вона є опосередкування становлення для себе іншою» [136, с. 15].

Гегелівська філософська концепція обґрунтовує розвиток суб'єктно-діяльній парадигми пізнання і самопізнання людиною своєї сутності, утверджуючи суб'єктний початок розвитку людини і суспільства, що самодетермінується. У своїх працях, насамперед у «Феноменології духу», Г. Гегель розкриває розвиток шляху від чуттєвої свідомості до самосвідомості та розуму, зазначаючи, що на рівні розуму людина відкриває для себе загальну природу духу і стає вільною, самоспрямованою, самовизначеною, самодіяльною.

Подальший розвиток філософської думки, його поступовий перехід від раціоналізму до екзистенціалізму, утвердив альтернативний погляд на проблематику суб'єкта та суб'єктності, вказуючи, що реальність може пізнавати лише людина в цілому – не лише мисляча, а й також та, що відчуває та діє.

Узагальнивши філософські погляди представників екзистенціалізму С. К'єркегора, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, можна констатувати, що, на думку філософів, джерелом як об'єктивного, так і суб'єктивного, є живий досвід. Визначаючи як завдання подолання традиційного розуміння людини за аналогією з речами, автори визначають пріоритет у людини існування над сутністю, її самодетермінацію, тобто людина сама обирає свою сутність, вона стає тим, ким вона себе зробиць. Людина – це постійна можливість, задум, проект, яка вільно обирає себе і несе повну відповідальність за свій вибір, а свобода становить саме людське існування, тобто людина і є свобода.

На думку Р. Харре, якісними характеристиками суб'єкта є свобода або автономія, можливість дистанціюватися від впливів оточення, здатність переключатися з одних детермінант поведінки на інші, робити вибір між однаково привабливими альтернативами, чинити опір спокусам і чинникам, що відволікають, вносити зміни у поведінку. «Людина є досконалим суб'єктом щодо певної

категорії дій, якщо і тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дії в її владі» [554, с. 190].

Згідно зі сформованою на ґрунті німецької класичної філософії концепцією К. Маркса головною характеристикою людини є суспільні відносини, тим самим утворюючи пріоритет категорії особистості. У рамках цієї концепції категорія суб'єкта виступає як «автономний, активно діючий початок і законодавець своєї теоретичної і практичної діяльності» [461, с. 19].

Зазначені філософські течії, попри наявні відмінності, на думку В. Татенка, мають точки дотику, які науковець трактує таким чином: це, по-перше, пріоритет колективного, громадського, соборного; по-друге, близькість позицій у вирішенні проблеми про критерії пізнання світу: «в одному випадку – це практика, а в другому, – життєвий досвід безпосереднього переживання людиною свого буття, з якого ніяк не можна виключати практику і навпаки» [461, с. 87].

Не втрачає актуальності проблеми розуміння суб'єкта в сучасному науковому дискурсі. В. Роменець, обґрунтовуючи вчинкову структуру відношень людини і світу, зазначає, що суб'єкт психічної активності виявляється найповніше у формі особистості, а суттєвою формою її прояву є вчинок. У ньому зосереджено всі сторони психіки для вирішальної ситуативної зміни. Ситуація, мотивація, дія, післядія – завершена його структура. У результаті зміщення акцентів на ці компоненти вчинку відбувається духовний поступ людини і людства. У сукупності своїх визначень вчинок є логічним осередком суб'єкта психічної активності [298, с. 35].

Таким чином, узагальнюючи філософські погляди на категорію суб'єкта, констатуємо, що у філософії ідея суб'єкта – це і ідея про постійний рух, перетворення, саморозвиток суб'єктності. Філософські ідеї послужили важливими відправними точками для вивчення дефініцій «суб'єкт» та «суб'єктність» у психології та педагогіці.

1.2. Психолого-педагогічне трактування категорії «суб'єктність фахівця»

У дослідженні категорії «суб'єкт» у психології нам імпонує думка Г. Аксьонової, яка визначила основні етапи розвитку суб'єктної проблематики в психологічній науці:

I етап (кінець XIX – поч. XX ст.) – «підготовчий», на якому суб'єктна проблематика має прояв у контексті побудови концепцій особистості, які поєднують у собі філософський та психологічний підходи;

II етап (30-60-і рр. XX ст.) – «народження» власне суб'єктної проблематики, розроблення великої кількості концепцій природи психічної активності суб'єкта;

III етап (60-80-і рр. XX ст.) – «закріплення» провідних ідей психології суб'єкта в концепціях персоналізації, індивідуалізації, надситуативності, соціальної адаптації, дослідження феномена суб'єкта діяльності;

IV етап (80-90-і рр. XX ст.) – актуалізація суб'єктної проблематики, поява низки психологічних концепцій: життєдіяльності особистості, віртуальної та зворотної суб'єктності, розвитку суб'єктивної реальності суб'єктно-генетичної концепції [17, с. 137].

На думку Р. Немова, суб'єкт у психології представлений трьома складовими: 1) людина як суб'єкт діяльності, що виявляє активність щодо навколишнього світу (об'єкта його діяльності); 2) людина як суб'єкт впливу на іншу людину, що розглядається як об'єкт впливу; 3) суб'єктивне (внутрішній світ людини) в протилежність об'єктивного (зовнішнього світу) [330, с. 244].

Розвиваючи філософські теорії у психології, Д. Узнадзе вперше використовує категорію суб'єкта в контексті теорії настанови. Суб'єкт у його концепції може бути охарактеризований як цілісний, майже тотожний особистості. Однією з головних характеристик суб'єкта автор визначає цілісність, яку він пов'язував з настановою. Настанова, згідно з Д. Узнадзе, – це «стан суб'єкта, модус його існування» [473, с. 279].

Згідно з основними положеннями теорії настанови, автор зазначає, що зовнішні і внутрішні чинники не безпосередньо

зумовлюють поведінку і, отже, відповідні психічні процеси, а опосередковано – через настанову: спочатку виникає настанова як модифікація цілісного суб'єкта, що має вираження в готовності його психофізичних функцій до виконання певної активності, після чого на її основі реалізується конкретна поведінка. Таким згідно зі теорією настанови Д. Узнадзе є загальний механізм роботи психіки. Специфічний стан, що виникає у суб'єкта під впливом об'єктивної ситуації задоволення потреби, автор визначає як настанову. Зумовлюючи адекватність терміну, Д. Узнадзе вказує на такі чинники: по-перше, зміна відбувається у суб'єкті як у цілому; по-друге, специфічний стан суб'єкта спонукає його до певної поведінки, тобто ця поведінка є передбаченою в ньому заздалегідь, і, нарешті, такий стан – явище динамічного характеру, яке виражається у певній активності.

Подальшим результатом наукового пошуку Д. Узнадзе стала запропонована схема взаємодії суб'єкта та середовища: середовище-суб'єкт (настанова) – поведінка, вказуючи, що поведінка в кінцевому результаті визначається середовищем, однак це відбувається опосередковано, через суб'єкта, в якого середовище викликає відповідну ситуації настанову, яка призводить до поведінки як результат її реалізації. Поведінка безпосередньо визначається настановою, що є причиною її виникнення, наявність настанови вказує на попередню налаштованість на певну поведінку. Отже, варіант дії в ситуації передбачається саме настановою, тобто те, що має статися, визначено в установці суб'єкта ще до початку акту діяльності. Деталізуючи, Д. Узнадзе вказує, що настанова діє не тільки як справжня причина, а й подібно до цілі: в установці заздалегідь закладено те, що відбудеться в подальшому.

Як результат, настанова суб'єкта знаходить свою реалізацію в його діяльності, викликаючи певні поведінкові акти, вона прокладає шлях у його свідомість і там знаходить свою реалізацію. Для з'ясування суб'єктивного чинника важливе значення має поняття потреби. Людина вступає у взаємини із середовищем неодмінно на основі будь-якої потреби. Сенс цих взаємин полягає в тому, що вони мають дозволити суб'єкту задовольнити наявну

потребу, тобто характер потреби завжди здійснює вирішальний вплив на поведінку.

Узагальнюючи викладене вище, Д. Узнадзе зазначає, що без участі будь-якої певної потреби, тільки лише в умовах впливу середовища, у людини не може виникнути настанова будь-якої поведінки, для виникнення настанови абсолютно необхідним є вплив об'єктивного середовища – поза цієї умови настанова буде позбавлена визначеності і конкретності. Але, з іншого боку, на якісну визначеність настанови суттєво впливає і потреба [473].

Становлення «суб'єкта» як психологічної категорії відбувається після сформульованих С. Рубінштейном основних методологічних принципів суб'єктно-діяльнісного підходу. Аналіз вивчення суб'єктної природи людини спирається на постулат про єдність свідомості і діяльності, оскільки саме суб'єкт здійснює зв'язок свідомості та діяльності. Розглядаючи діяльність як прояв суб'єкта, С. Рубінштейн стверджує, що саме суб'єкт у процесі життєдіяльності з урахуванням конкретних обставин виробляє спосіб поєднання своїх бажань, мотивів зі здібностями відповідно до свого характеру [403, с. 39]. Таким чином, суб'єкт розглядається науковцем як джерело причинності буття, оскільки саме він, завдяки внутрішнім психічним процесам, визначає і спрямовує свою діяльність у реальному житті.

Сформульований С. Рубінштейном принцип детермінізму розкривається через два основні положення. Відповідно до першого, речі стають об'єктами тільки тоді, коли суб'єкт починає ставитися до них і коли вони набувають для нього певного значення, тобто, існуючи спочатку незалежно від суб'єкта, речі в процесі діяльності стають «речами для суб'єкта». Другий принцип підкреслює активну роль внутрішніх умов, які опосередковують вплив зовнішніх причин, при цьому роль внутрішніх умов, які змінюють зовнішні впливи, зростає в процесі онтогенетичного розвитку. Оскільки внутрішні умови формуються в процесі попередніх зовнішніх впливів, постільки вони, у свою чергу, залежать від історії розвитку особистості. Таким чином, ідея розвитку як становлення збігається з категорією суб'єкта, його саморозвитку в результаті активної зміни світу, що не протистоїть людині, а проявляється через можливості та відношення суб'єкта,

що робить його активним творцем власного життя. Суб'єкт, на думку С. Рубінштейна, виявляється не тільки в практичній діяльності, але і в здатності до пізнання та споглядання щодо природи та інших людей як суб'єктів [403, 404].

Подальші наукові пошуки С. Рубінштейна, спрямовані на обґрунтування принципу самодіяльності суб'єкта, дозволили автору дійти до розуміння суб'єктності як властивості особистості здійснювати взаємозумовлені зміни у світі, в інших людях, у собі, тобто в основі лежить відношення людини до себе як до діяча. Якість і розвиток суб'єктності великою мірою визначаються мотиваційною сферою особистості та її самосвідомістю, мають прояв не просто у рефлексії свого «Я», а в усвідомленні свого способу життя, своїх відношень з людьми та світом [403].

На думку С. Рубінштейна, проблема суб'єкта та його активності (діяльності, спілкуванні, спогляданні і т.д.) найбільш систематично і послідовно розроблена та розробляється головним чином на методологічній основі суб'єктно-діяльнісного підходу. Як зазначає автор, суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і має прояв, він у них твориться і визначається. Тому аналіз його дій дає змогу визначити, ким він є, а за напрямом його діяльності можна визначити і формувати його самого [406, с. 106].

Характеризуючи діяльність, С. Рубінштейн визначає такі її особливості: по-перше, вона не може бути безсуб'єктною, і є завжди діяльністю суб'єктів (тобто людини або людей, а не тварин чи машин), які здійснюють спільну діяльність; по-друге, вона є предметною та змістовною, що визначається взаємодією суб'єкта з об'єктом; по-третє, вона завжди творча; і по-четверте, вона самостійна. Об'єкт виділяється (всередині буття) тільки суб'єктом у ході спілкування і діяльності, і тому існує лише для нього, тобто немає об'єкта без суб'єкта. Це об'єкт дії і пізнання. Об'єкт і буття, будучи нерозривно взаємопов'язаними, відрізняються один від одного: «Буття існує і незалежно від суб'єкта, але як об'єкт воно співвідноситься із суб'єктом. Речі, які існують незалежно від суб'єкта, стають об'єктом у міру того, як суб'єкт вступає у зв'язок з річчю і вона виступає в процесі пізнання і дії як річ для нас» [404, с. 57].

Визначаючи головну ідею своєї концепції, С. Рубінштейн розкриває її таким чином: «Людина як суб'єкт має бути введена всередину, до складу існуючого, до складу буття і, відповідно, визначено коло філософських категорій. Людина виступає при цьому як свідома істота і суб'єкт дії, перш за все як реальна, матеріальна, практична істота...З появою нових рівнів буття в новій якості виступають і всі її попередні рівні. Іншими словами, людське буття – це не випадковість, яка припускає лише антропологічне і психологічне дослідження, що не зачіпає філософський план спільних, категоріальних рис буття. Оскільки з появою людського буття докорінно перетворюється весь онтологічний план, необхідною є видозміна категорій, визначень буття з урахуванням буття людини. Саме тому актуальним постає проблема не тільки про людину у стосунках зі світом, а й про світ у співвідношенні з людиною як її об'єктивне ставлення» [404, с. 259].

Проведений А. Брушлинським аналіз проблеми суб'єкта дозволяє автору дійти висновку, що індивід стає суб'єктом у процесі нескінченного різноманіття взаємозв'язків між людиною і суспільством. Соціальність не зводиться до впливу оточення на індивіда. Необхідним, на думку науковця, є врахування не тільки впливу суспільства на індивіда, а й індивіда на суспільство, членом якого він завжди є. Як зазначає А. Брушлинський, «Суб'єкт – це не психіка людини, а людина, що володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності і т.д., а сама людина – та, що діє, спілкується і т.д. Наприклад, мислення не є функцією мови, системи знаків і т.д., воно є однією з якостей саме суб'єкта, що використовує мову та знаки в ході пізнавальної діяльності. Під час мислення людина безперервно взаємодіє не зі знаками, словами, поняттями, сенсами, значеннями як такими, а саме з об'єктом, зміст якого виражається у словах, поняттях, знаках і т.д. Це теоретична діяльність, що завжди єдина з практичною, а не знакова і не мовна. Знакова діяльність була б можлива лише у комп'ютера, оскільки він оперує знаками, але він не є суб'єктом і тому його функціонування не є діяльністю» [79, с. 259]. Таким чином, А. Брушлинський вказує, що саме суб'єктний підхід спрямовує дослідження на вивчення цілісності людини, яка є підставою для системності всіх його психічних якостей.

Розробляючи суб'єктний підхід, А. Брушлинський визначав цілий спектр специфічних якостей суб'єкта і описує його як людину на вищому рівні активності, інтегративності, автономності, яка виявляє індивідуальні особливості всієї психічної організації. Розглядаючи цілісність суб'єкта, науковець зазначає, що вона проявляється насамперед через нерозривний взаємозв'язок природного і соціального. Водночас це центр координації усіх психічних процесів, узгодження можливостей і обмежень – зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності у часі, якісно певний спосіб самоорганізації та саморегуляції особистості [79, 81].

Аналізуючи становлення суб'єкта як наукової категорії, необхідно розглянути праці Б. Ананьєва, завдяки яким поняття «суб'єкт» було виведено на рівень категорії. Аналіз робіт автора дозволяє простежити два напрями розвитку категорії «суб'єкт»: перший, що пов'язаний із диференційно-психологічним розумінням суб'єкта як суб'єкта праці, пізнання, спілкування, і другий – із співвідношенням понять «суб'єкт» та «особистість».

Суб'єкт діяльності Б. Ананьєв розглядає як певний етап розвитку людини, пов'язаний з формуванням психічних властивостей у процесі діяльності, а певні властивості індивіда та особистості, які відповідають предмету і засобам діяльності, утворюють структуру людини як суб'єкта конкретної діяльності. Поняття «діяльність», яке є визначальним у роботах Б. Ананьєва, науковець визначає як «форму існування суб'єкта» [23, с. 240]. Але поряд із діяльністю існують суспільні відношення, які до неї не зводяться. Саме в цьому полягає головна відмінність суб'єкта діяльності від особистості: суб'єкт «характеризується через сукупність діяльностей і міру їх продуктивності», а особистість – «через сукупність суспільних відношень і зумовленою ними позицією в суспільстві» [23, с. 247].

Подальший етап розвитку суб'єктної парадигми в психології пов'язаний із науковим доробком К. Абульханової-Славської. Розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, автор обґрунтовує об'єктивність психічного, акцентуючи увагу на положенні про те, що саме індивід має розглядатися як суб'єкт психічної діяльності [3, с. 186].

Суб'єктом, на думку К. Абульханової-Славської, є особистість з її здатністю і потребою йти назустріч проблемам,

породженими принциповими протиріччями особистості та суспільства, вирішувати їх, що і робить особистість суб'єктом. Категорію «суб'єкт» автор визначає як «...здатність бути причиною перетворення дійсності» [3, с. 4–5].

Розкриваючи методологічне значення філософської категорії суб'єкта саме для психології, його суть науковець визначає в тому, що як суспільно історична категорія суб'єкта є загальною і початковою для визначень суб'єкта пізнання, діяльності, свідомості, так і поняття «суб'єкт життєдіяльності» є загальним і вихідним для визначення диференціальних суб'єктів для конкретних наук, які досліджують індивіда. Суб'єкт у процесі діяльності здійснює самоорганізацію своїх психічних і особистісних можливостей, здібностей, а саморегуляція суб'єкта виступає механізмом цієї самоорганізації.

Узагальнюючи результати своїх досліджень, К. Абульханова-Славська обґрунтовує суб'єктний принцип, який об'єднує суб'єктно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний та суб'єктно-епістемологічний підходи в психології. Розкриваючи різні способи і форми активності суб'єкта – діяльність, спілкування, пізнання, суб'єктний підхід включає й інші методологічні принципи психології: принцип детермінізму, який розкриває суть суб'єкта як спричинення і самоспричинення, принцип розвитку, завдяки якому суб'єкт набуває характер, що спрямований на самоактуалізацію, детермінацію майбутнім сьогодення [3].

Актуальним з точки зору подальшого розвитку дефініції «суб'єкт» є аналіз напрацювань В. Татенка, який запропонував концепцію суб'єктної психології, що є близькою до напрямів розвитку поглядів школи С. Рубінштейна. У трактуванні В. Татенка, суб'єкт – це «...істота, яка самоінтегрується по «висхідній» навколо своєї сутності, самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості впродовж усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських утворень» [461, с. 185].

Людина як суб'єкт, на думку автора, вирішує такі завдання:

- 1) пізнання і перетворення зовнішнього світу;
- 2) пізнання і розвиток свого внутрішнього світу;

3) пізнання і розвиток себе як суб'єкта власного психічного життя і свого буття взагалі.

Як єдину детермінанту В. Татенко визначає суб'єктну активність, при цьому впливи середовища і біологічних чинників відносить до розряду «умов або чинників» [461, с. 256].

Відмінним від В. Татенка є погляд на суб'єкт О. Осницького, який здійснив спробу операціоналізації цього поняття. На думку науковця, категорія «суб'єкт» є недостатньо конструктивною для психологічного дослідження, вважаючи її логіко-філософською фігурою, що означає лише полюс співвідношення «суб'єкт – об'єкт», при цьому зазначаючи, що в категорії «суб'єктність» міститься вже пряма вказівка на специфічність людини в цій позиції і навіть можливість визначити міру вираженості цієї якості в людини [352].

В. Петровський, зазначаючи, що для того, щоб бути суб'єктом, виявити свою приховану якість суб'єктності як такої – бути причиною себе, індивід має взяти на себе відповідальність за здійснення дій з невизначеним результатом, діяти наперекір обставинам, на свій страх і ризик та описує чотири атрибути суб'єкта:

- 1) суб'єкт є цілеспрямований індивід;
- 2) суб'єкт є індивідом, який рефлексує, володар образу себе;
- 3) суб'єкт є вільний і відповідальний індивід;
- 4) суб'єкт є істота, що розвивається.

Наскрізною характеристикою суб'єктності індивіда є його активність, яка, в розумінні В. Петровського, забезпечує розширене відтворення його життя [370].

С. Максименко, розкриваючи онтогенетичні трансформації людини як суб'єкта психічної активності, визначає основні психічні механізми, без яких не можуть відбуватися зміни особистості: свідомість і самосвідомість, рефлексія і саморефлексія, оцінка і самооцінка, самодетермінація і саморегуляція своєї поведінки, спілкування та діяльність.

Порядок трансформації має, на думку науковця, такий вигляд:

1. Початок становлення людини як суб'єкта психічної активності пов'язується з «пробудженням» у пренатальному

періоді екзистенціальної інтуїції суб'єктного ядра, включенням у розвиток механізму самозапитування і домінуванням такої вищої психічної функції, як увага.

2. Пересвідчившись у своїй належності буттю, дитина як суб'єкт власного психічного розвитку вивільнює черговий виток його «спіралі» – «пробуджує» експірієнтальну інтуїцію суб'єктного ядра, включає у розвиток механізм самоаперцепції, актуалізує у ролі домінантної таку вищу психічну функцію, як пам'ять.

3. Перехід до наступного – дошкільного – етапу онтогенезу суб'єктності стимулюється загостренням внутрішньої суперечності «нагромадження» нерелексованого досвіду, що зумовлює «пробудження» рефлексивної інтуїції суб'єктного ядра, включаючи в розвиток механізм самооцінювання і ставить на місце домінуючої вищої психічної функції уяву.

4. З часом загострюється внутрішня суперечність між вільною грою уяви і онтопсихічною готовністю дитини як суб'єкта скеровувати цей процес у потрібне для неї русло. У результаті цього у молодшого школяра «пробуджується» актуальна інтуїція суб'єктного ядра, включається в розвиток суб'єктний механізм самоактуалізації, набуває домінуючого значення воля як вища психічна функція.

5. На наступному онтогенетичному етапі суб'єктно-психічна здатність доволно діяти за зовнішнім зразком (учитися читати, писати, рахувати тощо) входить у суперечність з усвідомленням підлітком себе як суб'єкта довільної активності, спроможним самостійно визначатися у «віртуальній реальності» індивідуального буття. Ця суперечність «пробуджує» відповідну інтуїцію суб'єктного ядра, включає в розвиток механізм самовизначення, надає домінуючій ролі такій вищій психічній функції, як мовлення.

6. Суперечність між прагненням до самовизначення, до самостійності у рішеннях і обмеженістю внутрішніх ресурсів, необхідних для їх реалізації, «пробуджує» в юнацькому віці потенціальну інтуїцію суб'єктного ядра, спричинює включення у розвиток суб'єктного механізму самопотенціювання та домінування такої вищої психічної функції, як мислення.

7. На етапі повноліття головна суперечність розвитку індивіда як суб'єкта психічної активності виявляє себе у внутрішньому спротиві життєвої практики визначення ззовні того, що слід чекати від майбутнього. Саме ця суперечність «пробуджує» інтенціальну інтуїцію суб'єктного ядра, стає внутрішнім поштовхом для включення у розвиток механізму самопокладання та виокремлення в статусі домінуючої такої вищої психічної функції, як переживання.

8. Досягнутий на момент повноліття рівень психічного розвитку робить можливою і необхідною внутрішню трансформацію генетичної («зворотної») логіки становлення індивіда як суб'єкта власного психічного життя у функціональну («прямую») логіку подальшого онтогенетичного саморозгортання новоутворень суб'єктної активності. Однак завершеності й зрілості функціональна структура суб'єктності може набути лише в результаті її випробування в різних видах «повнолітньої» діяльності, відпрацювання міжфункціональних зв'язків, що передбачає також певні уточнення і виправлення порушень, які нагромаджуються впродовж попереднього розвитку.

9. На етапі досягнення дорослості особа має виявити себе психологічно зрілим суб'єктом психічної активності, здатним свідомо, відповідально і творчо, тобто через вчинок, спрямовувати власний розвиток до суб'єкта пізнання, поведінки та діяльності [299].

В. Знаков, досліджуючи характеристики суб'єкта, виокремлює як основні внутрішню свободу, «сформованість здатності усвідомлювати здійснювані ним вчинки як вільні моральні діяння, за які він несе відповідальність», прийняття рішень про способи взаємодії з іншими людьми, виходячи зі свідомих моральних переконань [203, 204].

Д. Леонтьєв, акцентуючи увагу на функціональній сутності суб'єкта, зазначає, що суб'єкт немає субстанціональної природи, а є функціональним утворенням [287]. На думку автора, коректне використання поняття «суб'єкт» обов'язково передбачає граматичний додаток «суб'єкт чого», тому що він визначає позицію людини в певному відношенні, в якому обов'язково присутній об'єкт. Людина як суб'єкт виступає не інакше, як будучи включеною в конкретну діяльність, і в різних видах діяльності

будуть розкриватися різні сторони і властивості людини як суб'єкта. Функціональний термін «суб'єкт» цим відрізняється від таких термінів, як «індивід», «особистість», «індивідуальність», і не може мислитися інакше як суб'єкт діяльності чи іншого активного ставлення.

Науковець обґрунтовує розбіжності між особистістю та суб'єктом діяльності, при цьому виокремлює три групи феноменів, в яких ця розбіжність проявляється найбільш чітко:

1. Вивчення діяльності соціальних груп і розроблене у зв'язку з цим уявлення про «сукупний» суб'єкт спільної групової діяльності.

2. Феномени неспівпадіння ефекту особистісного впливу та ефекту діяльності, спрямованої на іншого.

3. Уявлення про внутрішню роботу спрямованої на себе активності як перетворення психологічного світу людини. Особистість у ній виступає одночасно і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності, перебудовуючи саму себе, проте саме в цьому розщепленому відношенні феномен суб'єктності проявляється найбільш повно.

В. Татенко, розробляючи континуально-генетичну концепцію суб'єкта, визначає суб'єкт як реально існуюче утворення впродовж всього розвитку людини. Він вказує, що необхідно говорити не про виникнення суб'єктності в якомусь віці, а про генетичні рівні та етапи суб'єктності. На кожному етапі онтогенезу індивід виступає як цілісний суб'єкт психічної активності певного рівня розвитку (спочатку несвідомого, а потім дедалі більш усвідомленого). Суб'єкт завжди перебуває в стані саморозвитку, самовдосконалення. Автор виокремлює інтуїції суб'єктного ядра – рушійні сили розвитку людини як суб'єкта з притаманними їм механізмами психічної активності і домінуючими психічними функціями (наприклад, для новонародженого – увага, для дітей раннього віку – пам'ять, для підлітків – мова) [461].

В. Татенко зазначає, що «особистісне слід виводити із суб'єктного як сутнісного, а не навпаки» [461, с. 230]. Згідно з авторською концепцією науковця, суб'єкт є центральною структурою в психічній організації людини, а особистість, індивідність, індивідуальність та універсальність представлені як

однопорядкові, пов'язані з нею утворення, що представлені опозиційними парами: особистість – індивід; універсальність – індивідуальність.

Узагальнюючи результати проведеного аналізу поняття «суб'єкт», О. Татенко, виділяє такі його ракурси:

1. В акті інтроспекції людину щодо власної психіки можна розглядати подвійно: як гносеологічний та онтологічний суб'єкти психічної активності.

2. Поняття «суб'єкт» нерідко використовується для позначення активного, ініціативного учасника міжособистісної взаємодії. Моносуб'єктний психологічний підхід тут означатиме, що «активатором» взаємодії є одна конкретна особа, полісуб'єктний – передбачатиме наявність кількох таких «активаторів».

3. Поняття «суб'єкт психічної активності» може означати здатність живої системи – особистості – до автономного функціонування, самовизначення та саморозвитку на основі певного життєвого проекту, який задає цілісність системі, несе в собі різні способи, алгоритми та методики індивідуального буття, його інтенції та потенції.

4. Людину можна розглядати як носія різних форм активності, видів діяльності, психологічних функцій і соціальних ролей, які він тією чи іншою мірою опанував. Отже, припустимо, що про нього можна говорити як про полі-, мульти- чи бісуб'єктне утворення, тобто як про суб'єкта пізнання, спілкування, поведінки, трудової діяльності тощо. Те саме можна зробити на основі часового критерію, розрізняючи, яким суб'єктом індивід був колись, яким є нині та може стати в майбутньому. Якісний критерій дає змогу також констатувати, що є реальна та ідеальна, розвинена і нерозвинена свідомість, визначити її актуальну та потенційну силу щодо конкретної особи як соціального суб'єкта.

5. Диференціюючи суб'єктну інстанцію внутрішнього психічного світу особистості, потрібно враховувати критерій її постійності або мінливості як суб'єкта психічної активності.

6. Суб'єктна активність здійснюється як діалог. Проте це – внутрішній діалог особи як суб'єкта із самим собою, а не

спілкування двох окремих суб'єктів (прикладом може бути гра в шахи із самим собою).

7. Проблема моно-полісуб'єктності може набути такої інтерпретації в контексті проблеми розвитку особи як суб'єкта психічної активності в онтогенезі.

8. Психічна норма і патологія традиційно диференціюються за критерієм моно-полісуб'єктності. Дисоціація, роздвоєння, розщеплення особи на двох або більше «індивідів» виявляються, як відомо, у разі її шизофренії тощо. Розчинення суб'єктного центру, перетворення окремих периферійних психічних утворень у самостійні функціональні сутності, що виборюють собі статус суб'єктного ядра, які руйнівні впливають на психіку, є ознакою психічного захворювання особи. Видужування, таким чином, пов'язується з трансформацією полісуб'єктної системи психічної активності у цілісну, моносуб'єктну систему [462].

Досліджуючи суб'єкт в контексті особистості, З. Рябікіна зазначає, що на різних етапах життєвого циклу, в різні вікові періоди, в різних психологічних станах, залежно від суспільних умов та історичних періодів міра суб'єктності розрізняється [410].

О. Сергієнко виокремлює два протилежних підходи до дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності в психології: акмеологічний та еволюційний [423]. На думку науковця, згідно з акмеологічним підходом суб'єкт – вершина розвитку особистості, відповідно до еволюційного підходу суб'єкт – результат поступового розвитку людини. З точки зору автора, саме суб'єкт є системостворювальним чинником багаторівневої системи психічної організації, оскільки саме він є «носієм психічного, автором власної діяльності, спілкування, відношення, переживання» [424, с. 127].

Аналізуючи співвідношення категорій суб'єкта та особистості О. Сергієнко зазначає, що «особистість (персона) – це стрижнева структура суб'єкта, що задає загальний напрям самоорганізації та саморозвитку» [423, с. 8]. Особистість, на думку науковця, задає напрям руху, а суб'єкт – його конкретну реалізацію через координацію вибору цілей і ресурсів індивідуальності людини. У такому разі носієм сенсу внутрішнього світу людини

виступатиме особистість, а реалізацією в певних життєвих обставинах, умовах, задачах – суб'єкт.

Автор виділяє три ключові функції суб'єкта: когнітивну (розуміння), комунікативну (забезпечення суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних взаємодій зі світом) та регулятивну. Реалізацію регулятивної функції О. Сергієнко визначає через контроль поведінки, що включає в себе когнітивний контроль, емоційну регуляцію і контроль дій. Оскільки, за словами автора, суб'єкт має різні можливості регуляції своєї поведінки, він, по-перше, спирається на індивідуально специфічне поєднання внутрішніх можливостей, по-друге, співвідносить внутрішні можливості й зовнішні цілі [422, 425].

Дослідження категорії «суб'єкт» не втрачає актуальності в сучасному науковому дискурсі, розглядаючи її насамперед у контексті становлення суб'єкта професійної діяльності. О. Волкова у визначенні суб'єкта акцентує увагу на його активності і пропонує розуміти суб'єкта як носія активності; того, хто продуктивно виконує певну діяльність; людину, яка має здатність до свідомої саморегуляції та саморозвитку в цій діяльності [116].

Н. Щуркова зазначає, що «об'єкт має долю: вона розпоряджається його буттям, посилаючи йому обставини та події, сприятливі та суворі...Суб'єкт проживає життя: він вибудовує своє буття свідомо та цілеспрямовано, ...входячи у спів-буття як активний учасник реальної дійсності. Життя підкорюється суб'єкту». Авторка наголошує, що «суб'єкт – це носій волі, свідомості та ставлень. Це – людина, яка має якості, набуті в процесі розвитку. Суб'єкт усвідомлює соціальні зв'язки і себе в цих зв'язках, а відтак, дає раду своїм діям» [518, с. 84-85].

В. Ягупов у результаті ґрунтовного теоретико-методологічного опрацювання проблеми суб'єкта професійної діяльності виокремлює такі його провідні якості, риси та прояви:

- свідомо активність, яка безпосередньо спрямована на професійну діяльність і на самоактуалізацію у ній;
- свідомо включеність особи як суб'єкта професійної діяльності у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі;

– ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це насамперед сформованість професійно важливих якостей – професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття, професійна суб'єктність;

– свідомо цілеспрямована саморегуляція, самоорганізація та самодетермінація своєї професійної поведінки й діяльності як професійного суб'єкта;

– здатність і готовність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також результати своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій як фахівця;

– професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності в певному професійному середовищі [527, с. 84].

Узагальнюючи наявність підходів науковців до розуміння суб'єкта, що різняться, в нашому дослідженні ми будемо виходити з таких положень:

1. У наявному науковому психолого-педагогічному дискурсі суб'єкт визначається як людина на вищому рівні активності, цілісності, інтегративності, автономності, що здатна до самостійного визначення способу самоорганізації та саморегуляції. Суб'єкт реалізує три ключові функції: когнітивну (розуміння), комунікативну (забезпечення суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин взаємодії), регулятивну (контроль поведінки). Збереження і розвиток суб'єктності забезпечується поєднанням когнітивних та мотиваційно-особистісних ресурсів, яке є винятково індивідуальним.

2. Суб'єкт передбачає сприйняття себе у світі та усвідомлення його багатовимірності, ціннісних протиставлень і обмежень, самовизначення в ньому та слідування власному вибору.

3. Суб'єкт проявляється найбільш яскраво в ситуаціях виклику його здатності бути причиною власної активності, адекватно сприймати реальність та транслювати її у своїй поведінці та діяльності, перш за все у складних ситуаціях і ситуаціях, пов'язаних з

прагненнями до досягнень, де вимоги до системи потенційних можливостей і здібностей людини є найбільш високими.

Відносно курсанта – майбутнього офіцера категорію «суб'єкт» використовуємо в її значенні як носія предметної та практичної активності, пізнання, здатного здійснювати зміни як у собі, так і в інших. Суб'єкт (майбутній офіцер) – це особистість, що самостверджується, самореалізується в освітньому процесі ВВНЗ, має здатність до ефективної саморегуляції своєї діяльності та вчинків.

Освітньому процесу ВВНЗ притаманне максимально професійно орієнтоване середовище, в якому створюються особливі та відмінні від цивільного ЗВО специфічні умови, які сприяють становленню та розвитку курсанта спочатку як суб'єкта навчальної діяльності, створюючи підґрунтя до успішного виконання в подальшому завдань військово-професійної діяльності.

Суттєвими характеристиками курсанта як суб'єкта різних видів діяльності визначаємо такі: формування особистісних та професійних якостей, внутрішньодетерміновану активність, самостійність, результативність і цілеспрямованість діяльності, що характеризуються постійною тенденцією до зростання.

З огляду на визначені характеристики, основними функціями курсанта як суб'єкта діяльності є такі: самопізнання (усвідомлення себе як самостійної, самоврядної та самодостатньої особистості); самореалізація (виявлення, усвідомлення та розкриття потенціалів); самоствердження (усвідомлення себе та формування ставлення до себе через потребу визнання свого «Я»); самооцінка (критичне осмислення процесу та результату діяльності через співставлення з іншими); саморегуляція (автономність діяльності та управління особистісним та професійним розвитком), самодетермінація (створення умов до свідомого здійснення вибору варіантів діяльності), самоактуалізація (реалізація здібностей та можливостей); рефлексія (усвідомлення свого «Я» через співставлення з оцінкою інших).

Співвідносячи та аналізуючи поняття «суб'єкт» і «суб'єктність» та їх значення в контексті нашого дослідження, слід відзначити, що далеко не всі дослідники одностайні в розумінні цих понять, а диференціація понять «суб'єкт» і «суб'єктність» пов'язана з відмінністю поглядів на їх детермінованість. Зокрема,

суб'єкт діяльності виявляється у зовнішньо визначених умовах та зовнішньо контрольований, суб'єктність має внутрішню причинність. На думку Д. Леонтєва, справжньою психологічною проблемою виступає не стільки проблема суб'єкта, скільки проблема суб'єктності «як мінливої в часі актуальної міри активного впливу на зовнішні і внутрішні процеси» [287, с. 147].

Засадничі проблемні питання суб'єктності активно досліджуються з погляду філософії освіти, яка стала, на думку В. Скотного, «основою сучасної освітньо-педагогічної доктрини» та вітчизняною психологією, що визнає суб'єктний підхід провідним у методології науки [432, с. 7].

Філософські категорії, які пріоритетно є базовими для формування методологічних орієнтирів розвитку інших галузей знання, не стали виключенням щодо філософсько-психологічного контексту аналізу наукового феномену «суб'єктність». У нашому дослідженні необхідним є аналіз категорії «суб'єктність» як поняття, що, будучи похідним від поняття «суб'єкт», активно досліджується у межах сучасної педагогічної науки. Відсутність чітко окресленої диференційованості понять «суб'єкт» і «суб'єктність» зумовлюють потребу ґрунтовного дослідження їх відмінностей та взаємозалежності.

Розглядаючи суб'єктність як сутнісну характеристику людини, що задає якісний рівень буття, як здатність оцінювати свої можливості і співвідносити їх з об'єктивними вимогами, К. Абульханова-Славська визначає її прояви в активній адаптації до середовища і самого себе, у зміні навколишньої дійсності і себе у ставленні до неї і пов'язує її з успішністю у відповідних сферах активності [3].

Частково ототожнюючи поняття «суб'єкт» та «суб'єктність», А. Брушлинський визначав суб'єктність як системну цілісність усіх найскладніших і суперечливих якостей суб'єкта, і насамперед психічних процесів, станів і властивостей його свідомості і несвідомого. Будучи спочатку активним, зазначає науковець, людський індивід однак не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів своєї активності [78, с. 4]. На думку автора, найбільш повно суб'єктність проявляється в ситуаціях, які висувають високі вимоги до рівня

саморегуляції. Перш за все це притаманно стресовим ситуаціям, де людина має повною мірою володіти та керувати своїми почуттями, бажаннями. «В якій мірі вони служать стратегії її життя чи, навпаки, якою мірою вона йде у них на поводу, – це є найважливішою характеристикою людини» [79, с. 72].

Слідом за А. Брушлинським, ціла низка науковців, серед яких О. Осницький, В. Петровський, В. Татенко, В. Шадриков висловлюють подібні ідеї, наголошуючи, що суб'єктність найбільш яскраво виявляє себе в незвичайних умовах, ситуаціях ризику, невизначеності, подоланні перешкод і творчості [351, 371, 461, 507].

Аналіз категоріального статусу поняття «суб'єктність», проведений Н. Богданович, вказує, що кожна категорія має характеризуватися принципостворювальною здатністю, тобто «на її основі може бути запропонований відповідний принцип науки – принципостворювальний критерій» [65, с. 37].

Розглядаючи суб'єктність з погляду активності й свободи діяльності людини як суб'єкта, К. Абульханова-Славська визначає суб'єктність як здатність людини співставляти й оцінювати свої можливості з об'єктивними вимогами, умовами та завданнями в цілому. Суб'єктність, на думку науковця, не є фіксованою характеристикою особистості, а може наростати й зменшуватися в процесі її розвитку залежно від зовнішніх і внутрішніх умов [3].

В. Сластьонін суб'єктність визначає як «центральне утворення людської суб'єктивності, складну інтегративну характеристику особистості, що відтворює активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до самої себе, до діяльності, до людей, світу та до життя в цілому» [435, с. 265].

На думку В. Слободчикова, суб'єктність є конкретним способом буття суб'єктивної реальності, «соціальний, діяльнісно-перетворювальний спосіб буття людини» [439, с. 396]. К. Карпінський, визначаючи суб'єктність найголовнішою функцією особистості через можливість освоєння людиною своїх психічних процесів, поведінки, діяльності й життя в цілому, зазначає, що суб'єктність похідна від механізмів і структур особистісної регуляції людської активності. На думку дослідника, суб'єктність виступає змінною характеристикою, вираженість якої може бути в широкому діапазоні при переході від однієї людини до іншої.

Психологічним критерієм суб'єктності автор визначає здатність до самодетермінації, що базується на механізмах особистісної регуляції людської поведінки [233].

У напрацюваннях О. Волкової суб'єктність представлено через категорію «відношення», що передбачає відношення до себе як діяча [117, с. 5]. Використовуючи суб'єкт-суб'єктний підхід, авторка вказує на те, що суб'єктність пов'язана з відношенням не лише до себе, а й до інших, поява цього відношення зумовлена спілкуванням з іншою людиною, яка має суб'єктність. До поняття суб'єктності входить усвідомленість, свобода вибору й відповідальність за нього, унікальність.

Розглядаючи динаміку суб'єктності в процесі розвитку людини, О. Волкова описує дві її суттєві характеристики: по-перше, це здатність змінювати навколишню дійсність і себе по відношенню до неї, по-друге, реалізація принципу міри перетворень і меж свого втручання. Орієнтуючись на те, що людина може передати іншій людині свої наміри, розрахувати їх результати, науковець пропонує три складові суб'єктності: здатність змінювати, вимірювати й викладати [117, с. 22].

Н. Александрова, досліджуючи особливості суб'єктності на пізніх етапах онтогенезу, центральним поняттям визначає «суб'єкт життєдіяльності». На її думку, необхідною ознакою суб'єкта життєдіяльності є здатність ставити й вирішувати завдання активної адаптації до умов життя й здатність самовдосконалюватися в процесі цієї адаптації, а суб'єктність є особистісною властивістю й визначається «характеристиками її самосвідомості: переживаннями ідентичності, схоронністю функцій контролю, стійкістю й варіативністю Я-образа, рівнем самосприйняття, інтернальним типом локалізації контролю» [18, с. 17].

Здійснена Т. Прокоф'євою спроба дослідити тенденцію полісуб'єктності дозволяє визначити суб'єкт як «рефлексивний спосіб існування, що характеризується наявністю й фіксацією ставлення до об'єктивної дійсності й виявляється в переважанні самовизначення над визначенням обставинами» [388, с. 18]. Суб'єкт, на думку авторки, є проявом ініціативи й відповідальності як форм активності, здатність бути суб'єктом, здатність реалізовувати різні види діяльності. У суб'єктності Т. Прокоф'єва

виокремлює два компоненти: перший – загальний для всіх видів діяльності, пов’язаний із ціннісно-смісловою сферою особистості, другий – специфічний для кожного виду діяльності й складається з набору здатностей до саморегуляції в конкретних її видах [388].

У розробленій Ю. Вареновою концепції суб’єктність розуміється як «інтегральний процес психіки, що забезпечує адаптацію й перетворення людиною себе й навколишньої дійсності в результаті інтеграції емоційних, рефлексивних і дієвих компонентів свого образу «Я» [88, с. 4]. Авторка визначає суб’єктність як динамічну характеристику, де змінює один одного два вказаних процеси, тобто суб’єктність з’являється тоді, коли необхідно зробити вибір, що характеризується дедалі досконалішим набором засобів.

Інтегративний підхід до дослідження психології людини та всіх проявів її взаємодії дозволяють О. Коржовій розглядати людину як суб’єкт своєї життєдіяльності. Під суб’єктністю вона розуміє «здатність активно брати участь у процесі життєдіяльності й таким чином «вибудовувати» власне буття». Основним предметом дослідження О. Коржової є суб’єкт-об’єктна орієнтація в життєвих ситуаціях, яка визначається автором як «ступінь залежності внутрішнього світу від світу зовнішнього, що полягає в суб’єктній включеності в життєву ситуацію» [361, с. 17].

Науковець виокремлює два види орієнтації: суб’єктну й об’єктну, відмінність між якими визначає таким чином: по-перше, через усвідомленість і неусвідомленість своїх зусиль для розвитку, по-друге, суб’єктна орієнтація пов’язана із споглядальним способом взаємодії з життєвими ситуаціями, а об’єктна – з діяльнісним [361].

Дослідження особистісних детермінант формування суб’єктності особистості дозволили О. Азлецькій дійти висновку про суб’єктність як характеристику особистості, визначаючи людину «не як діяча – виконувача, а як пристрасного сценариста своїх дій, для якого властиві певні уподобання, світоглядні позиції, цілеспрямованість перетворювача» [13]. О. Азлецька виокремлює рівні розвитку суб’єктності від суб’єкта цілепокладання до суб’єкта свого життєвого шляху, тому характеристиками суб’єкта, на думку автора, є такі: відповідальність, високий рівень емоційної зрілості,

здатність до внутрішнього контролю, усвідомленість дій, емпатія. Як вказує науковець, «найскладніша цілісна структура людини як суб'єкта життя розкривається лише на соціальному рівні розвитку людини як особистості» [13, с. 14].

О. Осницький у рамках дослідження організації людиною власної активності визначає суб'єктність як здатність до прояву суб'єктної активності, здатність проектувати, ініціювати, реалізовувати й регулювати активність. «В основі суб'єктності лежить система свідомої регуляції людиною своєї активності: її здатності ініціювати, організовувати, а потім і реалізовувати задумане» [350, с. 316]. Як вважає автор, це викликано необхідністю саме психологічного засвоєння того, чим забезпечується активність суб'єкта, більшими можливостями операціоналізації терміну «суб'єктність» ніж «суб'єкт», можливістю безпосередньо пов'язати суб'єктність зі сформованістю свідомої саморегуляції довільної активності людини [350].

О. Конопкін, досліджуючи проблему критеріїв суб'єктності, зазначає, що базовою сутнісною ознакою людини як суб'єкта свого буття є її здатність до цілеспрямованої активності, її ініціації, побудови й управління. Саме здатність до свідомої саморегуляції є психологічним критерієм людини як суб'єкта, – стверджує автор [257].

С. Дерябо суб'єктність визначає як властивість, що розкривається в здатності суб'єкта «покласти себе в основу» екологічного світу й самого себе [167, с. 12]. Автор виділяє три основних властивості людини, в яких конкретизується суб'єктність: самовпорядкування, самоспричинення, саморозвиток, уточнюючи структуру суб'єктності: людина пізнання, людина відношення, людина перетворення. Продовжуючи суб'єкт-суб'єктну традицію вітчизняної психології, С. Дерябо визначає «суб'єктифікацію» як наділення об'єктів і явищ світу суб'єктністю. В основі цього процесу, як зазначає автор, лежить прагнення людини «зробити світ своїм», створити свою реальність. Відповідно в процесі суб'єктифікації виокремлюються три сторони: гносеологічна (вважати суб'єктом), аксіологічна (ставитися як до суб'єкта), праксеологічна (вчиняти як із суб'єктом) [167].

Як зазначав В. Роменець, «будь-який психічний стан чи процес, риса чи якість людини у своєму функціонуванні й розвитку тяжіють до одного з визначень учинку, а сама вона прагне утвердитися в ролі його суб'єкта» [299, с. 7]. Відтак, кожен психологічну систему можна вичерпно проаналізувати й усебічно сутнісно оцінити залежно від того, наскільки вона вибудовує себе, орієнтуючись на вчинкову логіку людської активності.

Автор суб'єктно-вчинкової парадигми В. Татенко конкретизує поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», вказуючи, що бути суб'єктом свого психічного, духовного життя означає «жити по суті», автентично, у внутрішній злагоді із собою [461, с. 335]. Суб'єктність автором визначається як сутнісна характеристика внутрішнього духовного світу людини, тоді як психологічними критеріями суб'єктності виступають такі: здатність воліти бути людиною й самою собою, хотіти й могли обстоювати своє право на людське існування, самовизначатися в просторі й часі свого життя, творити нові змісти та форми буттєвості, здійснювати рефлексію своїх творінь, набувати й нарощувати досвід людського буття, проектувати його нові форми та змісти [461, с. 336].

Узагальнення наявних у філософії, психології та педагогіці поглядів на проблему суб'єктності дозволяє виокремити такі підходи до сучасного розуміння поняття «суб'єктність»:

– суб'єктність – це вища форма регуляції поведінки людини як соціальної істоти, активний прояв її здібностей та діяльнісного відношення до навколишньої дійсності, яка виступає для неї як об'єкт прагнень до перетворення (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Петровський, А. Осницький та ін.);

– суб'єктність – це якість особистості, основу якої складає ставлення людини до себе як до діяча, джерела продуктивної діяльності, що відображає розуміння власної здатності створювати значимі перетворення в навколишньому світі, речах, інших людях, самому собі (О. Волкова, С. Дерябо та ін.);

– суб'єктність як центральне утворення суб'єктивності людини, як додавання до процесу пізнання та діяльності конкретної людини суб'єктивного (на відміну від об'єктивного) відображення її індивідуальних особливостей під час вирішення проблем, у проектуванні, побудові та реалізації активності щодо

перетворення дійсності, а також в інтерпретації результатів діяльності (Е. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.);

– суб'єктність як спосіб та важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини, високий рівень якого співвідноситься з позитивною Я-концепцією особистості, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до діяльності та її результатів, активністю самореалізації у професії (І. Сиромятников, В. Ягупов та ін.);

– суб'єктність як інтегральна якість особистості, яка розвивається та реалізується в просторі професійної діяльності в результаті внутрішньо детермінованої конструктивно-перетворюючої активності (А. Деркач, В. Ченгаєв та ін.).

На основі аналізу атрибутивних характеристик, які будуть орієнтирами для визначення рівня суб'єктності майбутнього офіцера, можна визначити суб'єктність у таких її проявах як активність, ініціативність, творчість, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток, рефлексивність тощо. Суб'єктні прояви функціонують як багаторівнева система, що зумовлено їх складністю та неоднорідністю. Суб'єктність формується у взаємодії за умови створення відповідного середовища, в якому реалізація суб'єктного потенціалу, в нашому випадку майбутнього офіцера, заохочується науково-педагогічними працівниками та командно-адміністративним складом ВВНЗ.

1.3. Майбутній офіцер як суб'єкт військово-професійної діяльності та його феномен

Важливою умовою успішного функціонування і розвитку особистісно-професійного потенціалу окремого члена суспільства дедалі переконливіше визнається самодостатність у реалізації його як професіонала в обраному напрямку діяльності. Разом з тим наявна практика професійної підготовки більшою мірою орієнтована на освоєння нормативних вимог професії, результатом чого є недостатнє спрямування зусиль на формування та розвиток якостей особистості, які зумовлюють здатність до самостійного проектування, регулювання та корегування діяльності на основі внутрішніх особистісно орієнтованих критеріїв ефективності.

Домінуючі в сучасних поглядах науковців тенденції великою мірою пов'язані з розумінням людини як суб'єкта діяльності, що здатна повністю реалізувати цілі сучасної професійної освіти. Метою вищої освіти в Україні визначено підготовку конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [386].

Проблема підготовки фахівців були в спектрі уваги низки науковців, насамперед у теорії діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.). Так, К. Платонов, досліджуючи проблему готовності людини до праці, розрізняв це поняття в кількох значеннях: як широке, більш конкретне та найбільш конкретне. Під широким автор розумів готовність до будь-якої діяльності, бажання працювати взагалі; більш конкретне він трактував як потребу у праці, що стала професією (визначається як професійним розвитком, так і рівнем соціальної зрілості суб'єкта); найбільш конкретне, на думку К. Платонова, це готовність до безпосередньої майбутньої діяльності [376, с. 117].

С. Рубінштейн, автор принципу єдності свідомості та діяльності, що є центральним у теорії діяльнісного підходу, визначає такі особливості діяльності: по перше, вона не може бути безсуб'єктною, і є завжди діяльністю суб'єктів (тобто людини або людей, а не тварин чи машин), які здійснюють спільну діяльність; по-друге, вона є предметною та змістовною, що визначається взаємодією суб'єкта з об'єктом; по-третє, вона завжди творча; і по-четверте, вона самостійна [404, с. 57].

Проблему професійної діяльності докладно розглядали В. Зінченко [202], Є. Клімов [242], Б. Ломов [292], який зазначав, що особистість, проявляючи активність, виступає одночасно і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності, перебудовуючи саму себе [287, с. 147].

Історичні передумови розвитку суспільства зумовили сприйняття військово-професійної діяльності як такої, що має винятково специфічні особливості. На думку цілої низки науковців, які досліджували проблему особливостей військової діяльності (М. Дьяченка [177], С. Морозова [324], М. Нецадима [332],

М. Томчука [467], В. Ягупова [527] та ін.), військово-професійна діяльність є динамічною системою взаємодії військовослужбовця із зовнішнім світом, у процесі якої відбувається виконання ним завдань із забезпечення збройного захисту держави від агресії, що зумовлює формування та підтримання бойового потенціалу вітчизняного війська.

Як зазначає В. Ягупов, найважливішою передумовою бойового потенціалу ЗС України є всебічно підготовлений військовослужбовець, його свідомість, знання, уміння, навички, творча та інноваційна активність, розвинута емоційно-вольова сфера психіки, військово-технічна кваліфікація, переконання, мотивація та ідеали. Усе це, на думку автора, потребує, по-перше, концептуального визначення освітніх, виховних і розвиваючих цілей військово-дидактичного процесу і, по-друге, конкретного формулювання змісту загального, загальновійськового, військово-професійного та гуманітарного навчання. Вони, беручи до уваги інформаційні структури, пізнавальні, мотиваційні та емоційно-вольові процеси військовослужбовців, а також конкретні умови, призначення та результати їх підготовки, визначають конкретні дидактичні завдання підготовки кожного військового спеціаліста і підрозділу, окремих військових частин, з'єднань, об'єднань, видів і родів військ за певний період часу. Колективний характер сучасної бойової техніки та зброї потребує особливо докладного визначення таких дидактичних завдань, які забезпечили б не тільки формування індивідуальної бойової майстерності, а й колективну злагодженість підрозділу (частини, з'єднання, об'єднання, видів і родів військ та в цілому ЗС України) [526].

Аналізуючи зміст та особливості сучасної війни, В. Ягупов відзначає її надзвичайно високу морально-психологічну насиченість, що передбачає високу громадянську свідомість, справжню бойову майстерність, всебічну морально-психічну стійкість і готовність воїнів, які ґрунтуються на гуманітарній, тактико-спеціальній, тактичній, спеціальній, технічній, фізичній та загальновійськовій підготовці. Повна інтеграція всіх її видів полегшує всебічну підготовку військовослужбовців до виконання свого конституційного обов'язку і сприяє гармонійному розвитку їх особистості [526].

Військово-професійна діяльність офіцера є специфічною з огляду на педагогічні, психологічні, соціальні, моральні та інші аспекти, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, виваженого та обґрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і в процесі виконання бойових завдань.

Специфіка військово-професійної діяльності, на відміну від інших видів професійної діяльності людини, визначається постійною готовністю військовослужбовця до виконання завдань, які передбачають ризик втрати життя та здоров'я в інтересах держави, готовність до прояву насильства, дотримання чітко окресленої та максимально зумовленої керівними документами субординації у стосунках, безумовне виконання наказів командування та досягнення визначених цілей навіть ціною самопожертви.

Військово-професійна діяльність офіцера має ряд істотних особливостей. Насамперед, це поліфункціональність офіцера як управлінця, готовність до ухвалення виважених та оптимально доцільних рішень в умовах обмеженого часу на їх усвідомлення та доведення під впливом чинників, притаманних умовам виконання службово-бойових завдань. Крім того, відповідальність за ухвалені рішення зумовлюється поєднанням двох визначальних аспектів: необхідності виконання наказів і розпоряджень та передбачення зменшення ризиків втрати життя та здоров'я підпорядкованого особового складу. Вищезазначене є важливою характеристикою професійної суб'єктності офіцера, оскільки його суб'єктність проявляється не тільки і не стільки в діяльнісному ставленні до світу, як у ставленні до підпорядкованих офіцерів, солдатів і сержантів. Зважаючи на об'єктивні умови виконання службово-бойових завдань, ставлення офіцера до підлеглих має бути як ставлення до найголовнішої цінності в його військово-професійній діяльності. Без формування як самого офіцера, так і його підлеглих як повноцінних суб'єктів військово-професійної діяльності виконання зумовлених специфікою військової служби завдань не вбачається можливим.

Ю. Сулімов, досліджуючи військово-професійну діяльність, розглядає її як систему, що складається з двох підсистем: військовослужбовця та професійного середовища, з яким він

взаємодіє як суб'єкт військової діяльності. Елементами підсистеми «військовослужбовець» науковець визначає такі:

- індивідуально-психічні якості (сенсорно-перцептивні, мнемічні, гностичні, характерологічні, темпераментальні та ін.);
- військово-професійні знання, уміння, навички та досвід;
- військово-професійна спрямованість (потреби, бажання, нахили, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, переконання та ін.);
- психічні стани: емоційні (настрій, тривожність, фрустрація та ін.), стан уваги (зосередженість), стан волі (зібраність, розгубленість) та ін.

Підсистема «професійне середовище», на думку Ю. Сулімова, включає такі елементи:

- предмет діяльності (ворог, агресор);
- засоби діяльності (зброя, техніка, військово-професійна підготовленість та ін.);
- завдання;
- умови діяльності [111].

Л. Снігур основною особливістю військової діяльності визначає те, що в процесі педагогічної, психологічної підготовки та військових навчань здійснюється розвиток відповідних особистісних якостей майбутнього військовослужбовця – мужності, відваги, організованості, стійкості і незламності [398].

Аналіз напрацювань О. Барабанщикова [109], О. Деркача [164], П. Образцова [341] та інших дає можливість визначити основні особливості військової діяльності:

- вона зумовлена соціальним замовленням суспільства, її мета та завдання закріплено у вимогах законодавства, військових статутах і наказах;
- характер військової діяльності є інтегративним та складається з боєготовності військових підрозділів і частин, морально-психічного стану особистого складу;
- вона є поліфункціональною;
- умови виконання професійних обов'язків є екстремальними.

Нам імпонує думка М. Дьяченка, Л. Кандиловича та В. Пономаренка, які розглядали готовність до військової професійної діяльності як складне динамічне утворення, що формується в процесі професійного відбору і професійного

орієнтування абітурієнтів, у період професійного навчання. Високий рівень готовності до професійної діяльності, на думку науковців, має відповідати закінченню навчання у ВНЗ та початку професійної діяльності [177, с. 135].

З урахуванням особливостей, притаманних військово-професійній діяльності, підготовка військових фахівців потребує створення адекватних вимогам військової діяльності умов формування та розвитку військових професіоналів, насамперед, офіцерського складу.

Проблема професійної підготовки військовослужбовців і майбутніх офіцерів зокрема не є новим для педагогічної науки. Специфічні особливості організації професійної підготовки військових досліджували А. Афанасьєв [37], М. Варій [89], Н. Зеленська [198], М. Мацишин [313], М. Науменко [327], Т. Олійник [346] та ін.

Велику кількість наукових досліджень присвячено проблемі навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб'єктності. Перш за все це праці українських і російських педагогів і психологів – Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, О. Барабанщикова, І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренка, М. Данилова, К. Дурай-Новакової, М. Д'яченка, А. Дьоміна, Л. Занкова, І. Зязюна, Л. Кандибовича, Л. Карамушки, Н. Коломинського, Г. Костюка, В. Кременя, І. Лернера, В. Лугай, О. Молла, В. Моляки, М. Нещадима, Н. Ничкало, А. Петровського, О. Романовського, О. Савченка, С. Сисоевої, О. Сухомлинської, В. Ягупова, М. Ярмаченка, зарубіжних учених – К. Арджіріса, Г. Емерсона, Ч. Бернарда, М. Вебера, П. Друкера, Д. Макгрегора, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлора, А. Файоля, М. Фоллета. Окремі аспекти підготовки офіцерів були в спектрі наукового пошуку С. Каплун [228], С. Морозова [324], А. Троца [469] та ін.

Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів, формування їх готовності до керування підрозділами досліджували М. Жиленко, Л. Мерзляк, В. Моїсєєв, В. Перевалов, І. Радванський; етику управлінської діяльності військового керівника – М. Гарнавський; педагогічні аспекти управлінської діяльності офіцерів – Г. П'янковський, І. Хорєв; психологічні умови ефективності професійної діяльності офіцерів

аналізував А. Тихончук; А. Автушенко обґрунтував систему підготовки організаторів виховної роботи з військовослужбовцями в умовах університетської освіти; формування умінь офіцерів структур з морально-психологічного забезпечення щодо проектування виховного процесу – Є. Литвиновський, педагогічну оцінку ефективності професійної діяльності офіцерів – М. Руденко.

Узагальнення поглядів науковців на процес навчання військовослужбовців (О. Барабанщиков [109], М. Дьяченко [177], Н. Зеленська [198], В. Коровін [258], М. Науменко [327], М. Нецадим [332], В. Ягупов [528] та ін.) дозволяє визначити сутність військової освіти, яка полягає в навчанні, вихованні, саморозвитку та психологічній підготовці військових кадрів.

Військове навчання – це, на думку В. Ягупова, планомірна, організована, спільна і двостороння цілеспрямована діяльність тих, хто вчить, і тих, хто вчиться, спрямована на свідоме, міцне і глибоке опанування останніми системи військово-професійних знань, навичок і вмінь, процес, під час якого набувається військова освіта, відбувається виховання, розвиток і психологічна підготовка військовослужбовців і військових підрозділів, формування світогляду, засвоєння воєнного досвіду людства і військової діяльності [528, с. 77].

Як зазначає Н. Зеленська, військове навчання – це специфічний педагогічний процес, сутність якого полягає в оволодінні курсантами системою знань, умінь та навичок, у розвитку в них творчого мислення, волі та характеру, формуванні морально-психологічних і бойових якостей, готовності до виконання бойового завдання [198].

Ми розділяємо думку Ю. Зуєва, який виокремлює чотири основні функції, що мають реалізовуватись у процесі навчання військових:

1) навчальна – озброєння майбутніх офіцерів системою відповідних знань, умінь та навичок;

2) виховна – формування професійних та особистісних якостей, необхідних для військової діяльності;

3) розвивальна – розвиток інтелектуальних і фізичних якостей військовослужбовців;

4) психологічна – формування внутрішньої психологічної готовності до розв'язання бойових та службових завдань [205, с. 12].

Процес професійної підготовки військовослужбовців є специфічним видом навчальної та соціальної діяльності та зумовлений низкою особливостей, до яких належать такі:

- військово-професійна спрямованість процесу підготовки;
- поєднання навчальної та службової діяльності, їх практичний характер;
- єдність та взаємозумовленість теоретичної та практичної складових підготовки;
- багатопрофільний, багатоплановий і багаторівневий характер;
- єдність індивідуальної і колективної підготовки;
- чітко зумовлена регламентація процесу підготовки, її напружений характер у суворій відповідності до вимог військових статутів і наказів;
- провідна роль адміністративно-командного складу у реалізації професійної підготовки.

Воєнно-політична ситуація, ризики та загрози у воєнній сфері, наявна система військової освіти та ефективність її функціонування впливають на структуру та якість професійної освіти майбутніх офіцерів, що зумовлюється завданням педагогічного процесу та визначається загальною метою військової освіти. Серед основних завдань педагогічного процесу підготовки майбутніх офіцерів науковці (О. Єфремов [110], М. Нецадим [332], Є. Подтергера [106], Л. Снігур [106], В. Ягупов [528] та ін.) виокремлюють цілеспрямоване формування майбутнього офіцера як громадянина, відданого своїй державі, який має високі моральні та професійно важливі якості, емоційно-вольову стійкість, психологічно готовий до подолання труднощів військової служби, усвідомлено виконує вимоги військової присяги та статуту, майстерно володіє бойовою технікою і зброєю, готовий віддати всі свої сили для захисту держави.

Основним суб'єктом військово-професійної діяльності воєнної організації держави та ЗС України зокрема є офіцер, на якого, відповідно до визначених функціональних обов'язків,

покладаються завдання ефективного управління та керівництва військовими колективами, ухвалення виваженого та відповідного умовам виконання службово-бойових завдань рішення, прийняття на себе відповідальності за нього. Його особистість, професійна суб'єктність і ставлення до військово-професійної діяльності є визначальною передумовою її успішності, що зумовлює роль офіцера як головного суб'єкта в системі такої винятково специфічної діяльності, як військової.

Військово-професійна діяльність офіцера – це різновид професійної діяльності, зміст якої становлять організаційний, контролюючий, координуючий, регулюючий та управлінський види діяльності. Крім того, специфіка виконання офіцером службово-бойових завдань передбачає усвідомлену, цілепокладальну, саморегульовану діяльність, що зумовлено потребою в аналітичному виокремленні та розв'язанні різноманітних завдань підготовки та застосування військ, пошуку оптимальних за часом, місцем та засобами реалізації варіантів їх вирішення.

З огляду на зазначене, об'єктивною умовою успішності офіцера є усвідомлення, визнання та реалізація себе як суб'єкта військово-професійної діяльності, який перебуває на вищому для нього рівні активності, цілісності та автономності в професійній діяльності: «Найважливіша з усіх якостей людини – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати насамперед практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності..., досягати необхідних результатів» [82, с. 31], – наголошував А. Брушлинський.

Як зазначає О. Бойко, професія «офіцер» є однією з найскладніших професій людського суспільства, тому що потребує 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 [67, с. 7].

Б. Бархасєв вказує, що професія офіцера виступає насамперед як складне структурне утворення, в якому представлено декілька самостійних видів діяльності: управління підрозділом у бою;

керівництво підрозділом у мирний час; психологічна робота у підрозділі; навчання військовослужбовців; виховна робота у підрозділі; узгодження відносин у сім'ях військовослужбовців; регуляція своєї психіки в інтересах служби [396, с. 9].

На думку В. Алешенко, навчання майбутніх офіцерів – це соціально-педагогічний процес, зумовлений потребами держави. Соціальний, оскільки має реалізовувати положення чинного законодавства з питань безпеки держави; педагогічний, оскільки це цілеспрямована, відповідним чином організована система навчальної і виховної діяльності професорсько-викладацького складу, керівництва ВВНЗ і громадських організацій з підготовки кваліфікованих військових спеціалістів із розвиненими професійно важливими й особистими якостями [19, с. 42].

Ми розділяємо думку О. Калініна [224] та В. Петрука [374], які визначають систему методичних і загальнодидактичних принципів, на яких базується педагогічний процес навчання майбутніх офіцерів. До них науковці відносять такі:

- системності та послідовності;
- інтеграції та диференціації;
- активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- наочності;
- технологічності;
- професійної спрямованості.

Як зазначає А. Протасов, специфікою педагогічного процесу ВВНЗ є те, що одразу після його закінчення військовий фахівець має володіти професійною компетентністю, достатньою не лише для виконання посадових обов'язків, а й необхідною для забезпечення потреб оборони держави [389, с. 35].

Особливістю, що відрізняє професійну діяльність офіцера від решти військовослужбовців, є нормативна вимога з перших днів військово-професійної діяльності бути управлінцем, керівником, який має ухвалювати виважені рішення, зокрема в умовах виконання бойових завдань.

Т. Мацевко, досліджуючи психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю, зазначає, що сучасний стан ЗС України та реалії ХХІ століття потребують якісно нових підходів до

підготовки офіцерського складу, організації виховного процесу, налагодження та впровадження організаційних, виховних і соціально-психологічних технологій, які не лише могли б забезпечувати виконання завдань їхнього широкомасштабного реформування, а й сприяли б всебічному розвитку особистості офіцера та його успішній самореалізації в соціальному та військово-професійному середовищі [312, с. 2].

Погоджуємось із поглядами дослідників у сфері організаційної психології (Л. фон Розенталь, В. Мольт, Б. Рюттінгер), які вважають, що керівники (управлінці) мають:

- мати високий рівень інтелекту;
- мати розвинуті соціальні та комунікативні навички для того, щоб спілкуватися з дуже різними людьми;
- мати високу цілеспрямовану мотивацію та волю, щоб наполегливо йти до поставленої мети, долаючи перешкоди;
- бути відкритими для набуття нового досвіду, для того щоб пристосуватися до нових вимог [401, с. 348].

Нам імпонує думка Д. Дзвінчука, який визначає справжнього керівника як насамперед соціально спрямовану особистість та виокремлює притаманні йому індивідуально-психічні риси:

- поінформованість про сутність керівництва;
- багатосторонність у сприйнятті та розумінні суспільного життя;
- велика довіра до людей;
- альтруїстична мотивація;
- підвищена потреба приниження і покірності;
- сильна потреба схвалення з боку інших;
- раціональний підхід до справи;
- низький рівень догматизму [168, с. 148].

Дослідження проблеми психологічних особливостей підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня Державної прикордонної служби України до управлінської діяльності дозволило Ю. Царьову визначити риси, які мають бути притаманні офіцерові – керівнику. Серед них автор виокремлює такі:

– бути точним, об'єктивним, критичним, проникливим, швидко реагувати, реально оцінювати обстановку, мати чітке уявлення про результати своєї діяльності й успіхи;

– бути надійним і швидко вирішувати практичні питання, керуючись об'єктивною необхідністю, бути раціональним при прийнятті управлінських рішень;

– мати високий інтелект, проникливість [497, с. 43].

Як зазначає О. Сафін, «для ефективної управлінської діяльності командирів необхідно володіти відповідною управлінською комунікацією... В управлінській діяльності переконуючий вплив є важливим засобом вирішення завдань військової служби...» [416, с. 139-140].

З уваги на те, що основним призначенням діяльності офіцера є його особиста підготовка та підлеглих до бойових дій, І. Іонкін аргументовано доводить, що управлінські навички офіцера в бойовій обстановці є стереотипізованими способами оцінки, проектування та регулювання психологічних та організаційно-діяльнісних параметрів керованої системи в стані постійної готовності до виконання бойових завдань [213, с. 4].

Аналіз вимог до організації військово-професійної діяльності офіцера дозволяє виокремити її основні функції, до яких ми відносимо такі:

– організаторська, що пов'язана з організацією, контролем, координацією, регулюванням та управлінням військово-професійною діяльністю;

– функція планування, яка визначає способи та методи вирішення службово-бойових завдань;

– службово-професійна, яка сприяє підвищенню рівня професіоналізму офіцерів та пов'язана з формуванням особистісних та професійних якостей, підвищеної відповідальності у вирішенні службово-бойових завдань.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та специфіка військово-професійної діяльності майбутніх офіцерів у військових частинах і підрозділах дозволяє виокремити низку груп особистісних рис та якостей, необхідних офіцеру, серед яких визначальними вбачаються такі:

– організованість як здатність до організації власної військово-професійної діяльності та діяльності підпорядкованого особового складу, здійснення її прогнозу, координації, оперативного реагування та своєчасного корегування, контролю та аналізу результатів;

– цілеспрямованість, інтерес та ініціативність при вирішенні завдань, стійка потреба пошуку варіантів дій у нетипових ситуаціях;

– лідерство як здатність впливу на особовий склад через неформальні управлінські ознаки, мотивація до успішної реалізації професійних компетентностей як офіцера, так і підлеглих;

– адаптивність як здатність адаптуватися до нетипової ситуації службово-бойової діяльності, подолання стереотипних шаблонів вирішення професійних проблем, здатність до оперативного ухвалення управлінського рішення;

– комунікативність як здатність налагоджувати та підтримувати контакти з іншими суб'єктами військово-професійної діяльності, налагоджувати та підтримувати ефективну суб'єкт-суб'єктну професійну взаємодію.

Багатофункціональність професійної діяльності офіцера визначається великим переліком функцій і завдань, що передбачаються умовами військової служби та їх специфічними особливостями, зумовленими вимогами стандартів підготовки.

Відповідно до Професійного стандарту офіцера тактичного рівня [394] визначено сукупність вимог до офіцера тактичного рівня та його кваліфікації як військового фахівця, компетентностей, що формуються в ході навчальної діяльності ВВНЗ, і результати навчальної діяльності, які базуються на профілі програми спеціалізації і описують те, що військовий професіонал має знати, розуміти та бути здатним виконувати після завершення програми підготовки.

Відповідно до Професійного стандарту офіцера тактичного рівня та його характеристик професію офіцера визначено як:

– поліфункціональну – за кількістю покладених на офіцера різноманітних функціональних обов'язків;

– вербальну – за засобами впливу на особовий склад в умовах безпосереднього та опосередкованого зв'язку з ним;

- індивідуальну – за формою організації;
- самостійну – за способами діяльності без сторонньої допомоги (у межах виконання завдань);
- полікомунікативну – за обсягом службово-інформаційних зв'язків з періодично змінним колом осіб;
- розумову – за співвідношенням розумового і фізичного навантаження;
- творчу – таку, що в межах виконання завдань не піддається повною мірою алгоритмічному опису;
- динамічну – за змінними умовами професійної діяльності;
- стресогенну – за особливими умовами виконання службових обов'язків, що пов'язані з впливом стресогенних чинників середовища і діяльності;
- з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя особового складу, збереження матеріальних цінностей [394, с. 12].

З огляду на вищезазначені характеристики, сформовані загальні вимоги до офіцера випускник ВВНЗ тактичного рівня відповідно до вимог Професійного стандарту офіцера тактичного рівня повинен мати належний рівень:

- знань як сформованості концептуальних знань, набутих у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень, критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності;
- умінь як здатності до розв'язання складних непередбачуваних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів;
- комунікації як здатності донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду у сфері професійної діяльності, здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію;
- самостійності і відповідальності як здатності до управління комплексними діями або проектами, відповідальності за результати своєї діяльності, за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, відповідальності за професійний

розвиток окремих осіб та/або груп осіб, здатності до подальшого навчання з високим рівнем самостійності [394, с. 14].

Крім того, визначено, що офіцер у мирний і воєнний час відповідає за бойову готовність підрозділу та успішне виконання ним бойових завдань, бойову підготовку, виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу, збереження і стан озброєння, боєприпасів, техніки та майна підрозділу, підтримання внутрішнього порядку у підрозділі та ін. [394, с. 14].

Нормативні вимоги до знань, умінь і здатності до їх реалізації майбутніми офіцерами після закінчення ВВНЗ максимально конкретизують цілі їх військово-професійної підготовки, проте не повною мірою відображають актуальні потреби до офіцера як військового професіонала. Аналіз виконання офіцерським складом службово-бойових завдань під час ООС (АТО) вказує на нагальну потребу розширення спектру їх компетентностей, пошуку підходів до формування у курсантів якостей, що забезпечуватиме можливість адекватного реагування на ситуації з нормативною невизначеністю, усвідомленого прояву ініціативи, прийняття на себе повної відповідальності за ухвалені управлінські рішення.

Пошук шляхів вирішення вищезазначеного в умовах нормативно визначеної системи формування професійної компетентності видається не повною мірою достатнім через обмеженість розвитку особистості офіцера чітко окресленим колом завдань, що вирішуються в процесі конкретного виду діяльності, зокрема й військово-професійної. Водночас у професійній діяльності офіцера має місце тенденція до зростання питомої ваги та кількості ситуацій, що потребують переходу від рольових відносин, зумовлених колом завдань та рамками сформованих компетентностей, до особистісно-сміслових.

У зазначених ситуаціях проявляється професійна суб'єктність офіцера – якість, що визначає його тенденцію і здатність до ініціювання та регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності. На думку І. Сиромятникова, професійна діяльність офіцера дуже специфічна через інтеграцію в ній правових, соціальних, психологічних, етичних та інших аспектів, які пов'язані з

необхідністю прийняття ними самостійних і обґрунтованих рішень, які часто зачіпають долі, а то і життя інших людей. У зв'язку з цим важливим завданням є формування в офіцерів адекватного розуміння необхідності та можливостей свого суб'єктного вкладу в ту чи іншу зміну якісних параметрів об'єкта діяльності [459, с. 4].

Т. Мацевко вказує, що діяльність офіцера складається з різноманітних дій і операцій з порівняно незначною частотою їх повторення, що ускладнює набуття відповідних практичних навичок і вмінь, потребує для їх підготовки більше часу, ніж це необхідно для інших професій і спеціальностей [312, с. 3].

Сучасний офіцер, на думку Л. Снігур, це «вмілий організатор, людина високих принципів, здатна ініціативно і творчо застосовувати на практиці все нове, передове, що з'являється у військовій справі. Як вимогливий і турботливий командир і начальник, він уміє і любить працювати з людьми, цінує колективний досвід, прислухається до думки товаришів, критично оцінює досягнуте. У розбудові та зміцненні ЗС України офіцерські кадри посідають винятково важливе місце. Сучасний офіцер, який має високу довіру народу, покликаний якісно навчати і виховувати підлеглих. Він безпосередньо керує навчально-виховним процесом, особисто організовує бойову і гуманітарну підготовку воїнів. Сучасний офіцер шляхом індивідуального та колективного впливу постійно здійснює виховання воїнів, організовує їх діяльність та здійснює контроль за нею, готує воїнів і військові колективи до успішних бойових дій, до виконання завдань бойового чергування в умовах мирного часу» [106, с. 304-305].

Зважаючи на те, що перед випускником постає проблема адекватного реагування на особистість військовослужбовця на етапі формування його як професійного воїна, виняткова роль у процесі формування особистості молодого солдата належить офіцеру, який керує цим процесом. Особливістю професійної діяльності та особистості офіцера є його значимість для солдата, для якого офіцер виступає суб'єктом психолого-педагогічного впливу.

Основним проявом майбутнього офіцера як суб'єкта діяльності є його суб'єктна активність – інтегральний прояв його особистості як офіцера, стрижень професійної суб'єктності. Результат суб'єктної активності майбутнього офіцера визначається

суб'єктними проявами, домінуючими з яких є свідомість і самосвідомість, рефлексія й саморефлексія, активність й ініціативність, саморегуляція і самодетермінація, автономність у військово-професійній діяльності, що зумовлена вирішенням оперативних завдань, самовиховання й самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення та самоактуалізація у ній.

Таким чином, суб'єктом військово-професійної діяльності є кожен військовослужбовець та офіцер зокрема, який, маючи професійну свідомість і самосвідомість, рефлексію й саморефлексію, самодетермінацію та саморегуляцію своєї військово-професійної діяльності, шляхом актуалізації своїх духовних, інтелектуальних, особистісних, професійних і спеціальних здібностей та потенційних здатностей у творчій військово-професійній діяльності забезпечує виконання службово-бойових завдань військової служби.

Дослідження проблеми професійного становлення офіцера дозволило В. Осьодлу виокремити чинники, які притаманні офіцеру. Так, надаючи характеристику особливостям, які йому притаманні, науковець вказує, що молоді офіцери характеризуються так:

– відкриті до нового досвіду та гнучкі, їх цікавлять соціальні контакти. Однак молодому офіцеру складно обрати правила поведінки у військовому середовищі, яке, у свою чергу, може позитивно чи негативно впливати на процес входження у професію. Це може залежати від соціально-психологічних особливостей колективу й відмінність від попереднього професійного середовища спричиняє необхідність засвоєння нових норм, традицій та звичаїв;

– позиційність як готовність брати на себе відповідальність за виконання військово-професійних завдань, бачити себе у центрі подій та діяти під керівництвом інших. Серед способів досягнення професійних результатів на перших позиціях знаходять виконання наказів та інструкцій. Однак не завжди в нормативних документах є відповідь на запитання про те, як діяти, й зацикленість на інструкції знижує здатність діяти відповідно до ситуації, що спричиняє супротив у більш досвідчених підлеглих;

– є дещо зниженими рефлексивність, самостійність та оптимальність. Так, майже 50 % молодих офіцерів не мають дифенційованого Я-образу, а самосприйняття має рівень нижче за середній. Також самореалізація є порівняно низькою. Вони на останні позиції переносять власні захоплення за рахунок спрямованості на навчання та професійне життя й цим намагаються повністю «віддатися» службі;

– у своїй професійній діяльності взаємодопомогу не вважають одним з основних способів вирішення професійних питань і сподіваються на себе. Тут спрацьовують вікові особливості, а саме: «юнацький максималізм» як намагання показати себе, проявити свої здібності для набуття достатнього соціального статусу у колективі;

– є чутливими до військово-професійного середовища з позиції формування фрустрації та тривоги [355, с. 267–385].

Багаторічний досвід підготовки майбутніх офіцерів і результати аналізу процесу їх становлення у військах дозволяють дійти висновку щодо наявності низки проблемних питань, через які офіцер не може повною мірою адаптуватися до військової служби після закінчення ВВНЗ. Серед проблем їх становлення як офіцера суттєвими є такі: молодий офіцер недостатньо орієнтований у кар'єрних перспективах, має місце невизначеність, відсутність чіткого уявлення про необхідні власні дії та якості для професійного та кар'єрного зростання, приклади цивільної молоді викликають бажання змінити професію, сформованість інваріантності ухвалення управлінських рішень не є на рівні, що дозволяє успішно виконувати завдання, особливо в умовах виконання бойових завдань.

З огляду на вищевикладене, визначено низку функцій, реалізація яких під час професійної підготовки курсанта сприятиме підвищенню рівня готовності до самостійного виконання службово-бойових завдань як офіцера. До зазначених функцій ми відносимо інформаційну, навчальну, розвивальну, соціалізаційну та рефлексивну.

Інформаційна функція забезпечує оволодіння майбутнім офіцером достатнім обсягом інформації про особливості військово-професійної підготовки у ВВНЗ, сприяє професійному визначенню,

формуванню системи цінностей та сприйняття культури військово-професійної діяльності. Навчальна функція забезпечує засвоєння знань відповідно до стандарту підготовки офіцера, сприяє формуванню професійної компетентності як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності.

Розвивальна функція забезпечує фізичний, інтелектуальний, емоційний розвиток як особистості та військового професіонала. Функція соціалізації сприяє становленню як військовослужбовця, як майбутнього офіцера та управлінця, інтеграції з особливою військово-професійною групою, що має суттєві відмінності з іншими соціальними групами, ознайомленню з її структурою, формуванню первинного військово-професійного досвіду виконання обов'язків військової служби, налагодженню взаємодії з іншими членами військового колективу. Рефлексивна функція забезпечує співвіднесення майбутнього офіцера з професією, усвідомлення себе та своєї ролі в ній, аналіз результатів діяльності та вироблення шляхів їх корегування, усвідомлення власної ролі в діяльності військового колективу.

На основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури, а також досвіду підготовки курсантів у ВВНЗ необхідним вбачається виокремлення сутнісних характеристик майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності, якими є активність, продуктивність, цілісність у військово-професійній діяльності, усвідомлення та сприйняття не тільки своєї професійної суб'єктності, а насамперед суб'єктності інших – офіцерів, сержантів та солдат, інтегральність і системність проявів суб'єктних властивостей та якостей офіцерів у військово-професійній діяльності.

Сферою військово-професійної діяльності офіцера є військові підрозділи та військові частини, які складають основу воєнної організації держави, установи, організації та ВВНЗ МО України та ЗС України, а об'єктом – освітній процес підготовки до виконання службово-бойових завдань та безпосереднє їх виконання, основними суб'єктами якого є офіцери, сержанти та солдати. Предметом військово-професійної діяльності офіцера є різнопланові навчально-виховні заходи підготовки до виконання

службово-бойових завдань та їх виконання, специфіка яких відображається в змісті їх діяльності.

Зміст військово-професійної діяльності офіцера, як показує аналіз вимог керівних документів щодо її організації та власний службовий досвід, охоплює різноманітні службово-бойові ситуації:

- зустріч та знайомство з офіцерським колективом частини та підрозділу, ідентифікація себе в офіцерському середовищі, налагодження ефективної комунікації;

- усвідомлення цілей та завдань військової частини та підрозділу, специфіки їх виконання, аналіз набутого досвіду підготовки та застосування частини та підрозділу;

- представлення підпорядкованому особовому складу, визначення цілей діяльності та вимог до її реалізації;

- вивчення та діагностування морально-ділових та професійних якостей підпорядкованого складу, морально-психологічного стану підрозділу та кожного військовослужбовця зокрема;

- визначення особистісного потенціалу військовослужбовців, їх готовності до виконання службово-бойових завдань;

- вироблення власного управлінського стилю військово-професійної діяльності відповідно до умов виконання завдань та його особливостей;

- формування і розвиток у солдатів та сержантів, а в перспективі й підпорядкованих офіцерів професійних навичок та вмій, мотивації до службово-бойової діяльності та становлення її суб'єктом, виховання якостей захисника Батьківщини;

- налагодження ефективного процесу підготовки підрозділу до виконання службово-бойових завдань;

- набуття досвіду ухвалення виважених управлінських рішень в умовах підготовки до застосування та безпосередньо під час участі в бойових діях;

- вироблення механізму оперативного опанування професійними знаннями та вміннями при виконанні обов'язків вищого щабля управління та призначення на вищі посади;

- рефлексія професійної діяльності як офіцера, самоаналіз та оперативне реагування на об'єктивні потреби військової діяльності;

– професійний розвиток як офіцера, вироблення та реалізація особистого плану професійного зростання.

Зміст окреслених ситуацій зумовлює специфіку військово-професійної підготовки майбутнього офіцера. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», вищий військовий навчальний заклад (заклад вищої освіти із специфічними умовами навчання) – заклад вищої освіти державної форми власності, який здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, ЗС України, інших утворених відповідно до Законів України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, СБУ, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту [386].

Зважаючи на особливі вимоги до військово-професійної діяльності майбутнього офіцера, ВВНЗ притаманні специфічні, на відміну від закладу вищої освіти, що здійснює підготовку цивільних спеціалістів, особливості.

По-перше, вони зумовлюються соціальним замовленням на підготовку військового фахівця та здійснюються відповідно до державних стандартів військової освіти за конкретним фахом. Багатофункціональність обов'язків офіцера як військового фахівця передбачає формування готовності до ефективності у професійній, організаційно-управлінській, виховній та технічній діяльності у військових частинах і підрозділах. За час навчання майбутній офіцер має бути підготовлений до таких основних видів військово-професійної діяльності як організаторська, управлінська, виховна, військово-педагогічна, військово-економічна, технічна, військово-тилова та найголовніше – бойова.

По-друге, курсанти – майбутні офіцери є представниками вікової групи від 17 до 24 років. Поряд з тим соціальна структура курсантських навчальних колективів не є однорідною. До числа

курсантів можуть бути зараховані як випускники закладів середньої освіти, військових ліцеїв і ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою, так і ті, хто отримали початковий рівень (короткий цикл), перший (бакалаврський) і другий (магістерський) рівні вищої освіти в закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку цивільних спеціалістів. Крім того, велику частину курсантів становлять військовослужбовці, що вступили до ВВНЗ у процесі проходження строкової військової служби та військової служби за контрактом у ЗС України на посадах солдатів і сержантів. Якщо для випускників закладів середньої освіти, військових ліцеїв і ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою навчання у ВВНЗ, особливо на первинному етапі, характеризується потребою в освоєнні нових соціальних ролей, професійним та соціальним самовизначенням, вибором системи ціннісних орієнтирів, ідентифікацією та освоєнням специфічного військового середовища, то для тих курсантів, що на момент вступу отримали вищу освіту, навчання є свідомим вибором та елементом побудови професійної військової кар'єри.

По-третє, наявність у значної частини курсантів бойового досвіду, отриманого під час виконання службово-бойових завдань, є чинником розшарованості військових колективів і підвищує вимоги до комплектування науково-педагогічного складу ВВНЗ з числа офіцерів – учасників бойових дій.

По-четверте, статус курсанта та система цінностей соціально-професійної групи, яка зумовлена поєднанням військово-професійної підготовки та виконанням обов'язків військової служби.

Притаманні ВВНЗ особливості мають визначальний вплив на організацію професійної підготовки майбутнього офіцера, суб'єктами якої є науково-педагогічний та адміністративно-командний склад, навчальні підрозділи курсантів та окремі курсанти, які, перебуваючи в створених ситуаціях військово-професійної діяльності, отримують та переймають моделі поведінки в рамках соціально-професійної спільноти, формують свою індивідуальну систему ціннісних орієнтацій як майбутні офіцери.

Майбутній офіцер як суб'єкт військово-професійної діяльності – це інтегрально визначений спосіб самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання ним власної суб'єктної

поведінки, комунікації та професійної діяльності. Усе це пов'язано з цілями, призначенням та особливостями військово-професійної діяльності офіцера як управлінця та організатора у військових частинах і підрозділах, що являє собою особливий вид професійної діяльності, своєрідність якої має прояв у специфіці таких компонентів, як суспільно та особистісно орієнтовані цілі, принципи, форми, методи й засоби її здійснення, особлива значущість результатів військово-професійної діяльності для вирішення службово-бойових завдань.

Відносно курсанта – майбутнього офіцера – категорію «суб'єкт» ми використовуємо в її значенні як носія предметної та практичної активності, пізнання, здатного здійснювати зміни як у собі, так і в інших. Суб'єкт (майбутній офіцер) – це особистість, що самостверджується, самореалізується в навчально-виховному просторі ВВНЗ, має здатність до ефективної саморегуляції своєї діяльності та вчинків.

Суттєвими характеристиками курсанта – майбутнього офіцера як суб'єкта різних видів діяльності визначаємо такі: формування особистісних та професійних якостей, внутрішньо детерміновану активність, самостійність, результативність та цілеспрямованість діяльності, що характеризуються постійною тенденцією до зростання.

Успішність офіцера в умовах сьогодення, особливо беручи до уваги виконання бойових завдань, визначається низкою умов, серед яких визначальними є патріотична позиція, мотивація та професіоналізм. Вищезазначене залежить від сформованості у курсанта – майбутнього офіцера професійної суб'єктності, оскільки саме суб'єктність характеризує здатність офіцера до самореалізації та самоактуалізації як професіонала. Належний рівень сформованості професійної суб'єктності дозволяє офіцеру усвідомлювати свою включеність та унікальність в об'єктивній системі відносин як у професійній, так і суспільній сферах життєдіяльності.

Застосування притаманної ВВНЗ освітньої системи в процесі формування і розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера дозволяє орієнтуватися не тільки на об'єктивні зміни вимог до рівня військового фахівця, а й на індивідуальні особливості курсантів. Вплив окремих компонентів у

наявній системі підготовки може змінюватися за різних обставин, що дозволяє забезпечити гнучкість реагування та оперативність внесення зумовлених викликам змін.

Основним завданням професійної військової освіти в сучасних умовах є створення умов опанування курсантами – майбутніми офіцерами особистісних та професійних сенсів, цінностей, цілей, змісту, способів та засобів свого розвитку спочатку як суб'єктів навчальної діяльності, а потім і суб'єктів військово-професійної діяльності як офіцерів. Результатом вищої військової освіти є формування в курсантів здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності та здатності формувати професійну суб'єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності, виконати головне завдання – ефективно керувати підпорядкованими військовослужбовцями як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань, ухвалювати виважені рішення та свідомо нести відповідальність за них.

Особливості військово-професійної діяльності офіцера у військових частинах і підрозділах зумовлюють необхідність прояву свідомих, відповідальних рішень в умовах невизначеності та впливу негативних чинників бойової обстановки. У зазначених умовах перед офіцером постають, як правило, проблемно-конфліктні ситуації, подолати які за допомогою раніше засвоєних стереотипів управлінського мислення не вбачається можливим. У цих випадках від них вимагається здатність до автономного орієнтування в складній системі цінностей і сенсотворних мотивів, здатність інтегрувати для вирішення професійних завдань суб'єктний потенціал, професійний досвід, управлінську культуру.

Аналіз поглядів науковців на проблему суб'єкта та суб'єктності дозволяє дійти висновку, що вона досліджується в таких аспектах: психологічні аспекти проблеми суб'єктності людини (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, Л. Анциферова, П. Блонський, А. Брушлинський, Л. Виготський, Н. Глуханюк, В. Давидов, О. Запорожець, Є. Ісаєв, Є. Клімов, О. Леонт'єв, Б. Ломов, О. Лурія, С. Огнєв, В. Осьодло, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.); закономірності розвитку особистості як

суб'єкта розуміння і пізнання (Л. Бурлачук, Л. Засєкіна, В. Клименко, С. Максименко, В. Моляко, Е. Носенко, М. Смульсон); феномен суб'єктності у психології (М. Боришевський, А. Брушлинський, В. Петровський, В. Татенко, Т. Титаренко); закономірності функціонування групового суб'єкта (О. Бондаренко, О. Бондарчук, І. Данилюк, Л. Карамушка, А. Коваленко, Г. Ложкін); проблема професійного розвитку людини як суб'єкта діяльності (І. Ващенко, М. Корольчук, В. Лефтеров, О. Малхазов, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Тимченко та ін.).

У педагогіці суб'єктність досліджується за такими напрямками: суб'єктність як якісна ознака активних учасників навчального процесу (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, О. Волкова, В. Давидов, І. Іванова, Н. Каган, А. Осницький, В. Петровський, В. Слободчиков, І. Сєрьогіна, Г. Цукерман, А. Еткінд, І. Якиманська та ін.); педагог та учень як суб'єкти в педагогічному діалозі (В. Горшкова, О. Дубасенюк, О. Казакова, В. Ягупов та ін.); методи та засоби формування суб'єктності (Г. Аксьонова, А. Бекирова, В. Горшкова, М. Єрмолаєва, Н. Кришталь, Н. Сєргєєв та ін.); людина як суб'єкт – Я (В. Агапов, В. Ведіняпіна, О. Іващенко та ін.).

Аналіз наукового поняття «суб'єктність» у сучасному науковому дискурсі дозволяє дійти висновку про відсутність однастайності в його розумінні та значенні для сучасної педагогічної науки.

На думку К. Абульханової-Славської, «психологічна категорія суб'єкт дає можливість знайти у різних особистостей різну міру їх активності, різну міру інтегративності, різний ступінь взаємовизначення, розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості і реальної міри її активності. Так, відбувається синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [2, с. 49]. Розглядаючи суб'єктність як сутнісну характеристику людини, що задає якісний рівень буття, як здатність оцінювати свої можливості та співвідносити їх з об'єктивними вимогами, К. Абульханова-Славська вказує на прояви суб'єктності індивіда в активній адаптації до середовища і самого себе, у зміні навколишньої дійсності і себе у ставленні до неї і пов'язує її з успішністю у відповідних сферах активності [7].

Д. Леонтьєв суттєвим визначає проблему суб'єктності «як мінливої в часі актуальної міри активного впливу на зовнішні і внутрішні процеси» [287, с. 147]. Розвиток суб'єктності людини, на думку О. Асмолова, відбувається під час процесів діяльності, спілкування, пізнання та самопізнання [34].

А. Деркач і Є. Сайко вказують на необхідність розділяти суб'єктність як рівень розвитку людини, як суб'єкта певних сфер діяльності, тобто необхідність професійної суб'єктності, і суб'єктність людини як суб'єкта як носія соціального [165, с. 14], тобто соціального суб'єкта – особистості.

Нам імпонує думка О. Суворової, яка наголошує, що «оскільки діяльність, система діяльностей є сферою реалізації активності особистості, остільки, суб'єктність як властивість особистості народжується в діяльності і розвивається в системі діяльностей і відносин особистості» [452, с. 180].

Характеризуючи наукову дефініцію «суб'єктність», В. Слободчиков і Г. Ісаєв визначають її як базову категорію антропологічної психології, що визначає загальний принцип існування людської реальності, безпосереднього самобуття людини; як форму буття і спосіб організації людської реальності. На думку науковців, суб'єктність виявляє себе в здатності людини прийняти практично-перетворююче ставлення до власної життєдіяльності і виражається у рефлексії. «Суб'єктність – соціальний, діяльнісно-перетворювальний спосіб буття людини, як самість – суб'єктність є очевидна і безпосередньо дана форма самобуття людини» [438, с. 372].

В. Петровський характеристикою суб'єктності індивіда визначає його активність, яка забезпечує розширене відтворення його життєвих стратегій. Автор описує чотири атрибути суб'єкта:

- суб'єкт є цілеспрямований індивід;
- суб'єкт є індивідом, який рефлексує, тобто володар образу себе;
- суб'єкт є вільний і відповідальний індивід;
- суб'єкт є істотою, що розвивається [370].

Дослідник З. Рябікіна аргументовано доводить, що на різних етапах життєвого циклу, в різні вікові періоди, в різних

психологічних станах, залежно від суспільних умов та історичних періодів міра суб'єктності є різною [410, с. 47].

Аналіз проблеми суб'єктності, проведений О. Бондаренком, дозволив науковцю диференціювати погляди на суб'єктність з таких позицій: «А – суб'єктність як інтегральність; Б – суб'єктність як продуктивність щодо власних переживань; В – суб'єктність як незалежність (некомфортність) у соціальних і міжособистісних стосунках; Г – суб'єктність як здатність самовизначення» [70, с. 60-61].

Аналіз наукового доробку дослідників поняття «суб'єктність» у контексті особистості як суб'єкта поведінки, спілкування і діяльності, дозволяє виокремити такі провідні характеристики суб'єктності:

1) суб'єктність як ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки і в цілому діяльності, що демонструє причинну зумовленість діяльності особистості як її суб'єкта;

2) суб'єктність як прояв активності, що відображає здатність особистості як суб'єкта діяльності до усвідомлених цілеспрямованих дій для досягнення поставлених цілей діяльності;

3) суб'єктність як здатність до рефлексії та саморефлексії, що створює передумови усвідомлення як власних мотивів, поведінки, дій та діяльності, так і інших людей, що сприяє самооцінюванню, самоконтролю, самодетермінації та саморегуляції своїх вчинків, дій і в цілому діяльності;

4) суб'єктність як усвідомлена модальність, що проявляється в розумінні особистостями як суб'єктами діяльності власних особистісних, професійних та суб'єктних особливостей у порівнянні з іншими людьми і фахівцями;

5) суб'єктність як варіативність, яка характеризує можливість особистості свідомо обирати засоби діяльності залежно від модальності, що їй властива, здатність цілеспрямовано детермінувати і регулювати свою поведінку, спілкування і діяльність залежно від обстановки.

В. Ягупов, аналізуючи провідні характеристики суб'єктності особистості і фахівця, зазначає, що активність, ціннісно-мотиваційна зумовленість діяльності і здатність до рефлексії та саморефлексії являють собою варіативну частину структури суб'єктності особистості, оскільки є динамічними,

мають властивість до формування, зміни, розвитку і вдосконалення. Ці характеристики властиві також професійній суб'єктності будь-якого фахівця...» [536, с. 77-78].

Суб'єктність як властивість суб'єкта має прояв у самодетермінації, самопізнанні, саморозвитку, є результатом розвитку особистості, результатом її активної взаємодії з життям, культурою, іншими людьми та самим собою, передбачає усвідомлення світу, своєї ролі та місця в різноманітних аспектах існування та власних життєвих концепціях, ціннісних протиставленнях та обмеженнях, самовизначаючись у свідомому бутті.

У контексті суб'єктного підходу формування та розвиток фахівця в професії розглядається як досягнення оптимальності, конструктивності, самовираження і самореалізації, використання психічних ресурсів для досягнення визначених цілей діяльності, сформованість особистісних властивостей, якостей і здібностей відповідно до вимог діяльності, здібностей і домагань самої особистості як суб'єкта діяльності.

Узагальнення наукових підходів до проблеми суб'єктності фахівців дає можливість зробити висновок про те, що є різні підходи до розкриття сутності понять «суб'єктність» та «професійна суб'єктність», які є визначальними при обґрунтуванні професійної суб'єктності майбутнього офіцера. Важливим з огляду на специфіку військово-професійної діяльності офіцера є той факт, що ці поняття розкриваються в руслі суб'єктного, діяльнісного та особистісного підходів у психології.

На думку А. Брушлинського, діяльнісний та особистісний підходи в психології являють собою один принцип [77, с. 353]. Діяльнісний підхід виступає як особистісний, суб'єктний, оскільки діяльність реалізується суб'єктом, а суб'єкта немає без особистості, який здійснює спочатку навчальну, а пізніше й професійну діяльність, в яких як особистість, так і суб'єкт формуються, розвиваються і вдосконалюються, і як результат – самоактуалізуються. Також у принципі єдності свідомості та діяльності підкреслюється взаємозв'язок і взаємозумовленість свідомості і діяльності, оскільки, на думку С. Рубінштейна, діяльність людини зумовлює її свідомість і самосвідомість [409, с. 227], відповідно їх сформованість.

Так, у сучасному науковому дискурсі суб'єктність розуміється як особливий рівень розвитку особистості (Б. Ананьєв); вища системна цілісність якостей людини (А. Брушлинський); властивість особистості (О. Волкова, І. Серьогіна); цілісна характеристика активності людини (А. Осницький); центральне утворення людської суб'єктивності (Е. Ісаєв, В. Слободчиков, В. Гинецинський); спосіб і важлива передумова особистісно професійного розвитку людини (Г. Аксьонова, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Осьодло, В. Пономаренко, І. Сиромятников); інтегративна (І. Краснощеченко) та інтегральна професійно важлива якість фахівця (В. Желанова, В. Ягупов та ін.).

Узагальнюючи наявні підходи до розуміння змісту поняття «суб'єктність», ми можемо зробити висновок про те, що практично всі автори одностайні у думці, що формування будь-якого фахівця відбувається шляхом одночасного подолання об'єктності та нарощуванням у процесі професійної підготовки та діяльності своєї професійної суб'єктності.

У результаті узагальнення результатів наукових досліджень С. Рубінштейна [404; 409], К. Абульханової-Славської [6] та А. Брушлинського [77; 81; 82]), а також з огляду на наукові погляди інших науковців [16; 69; 188; 434; 457; 537; 538], які створили систему ідей суб'єктно-діяльнісного напрямку в психології та педагогіці, стосовно майбутніх офіцерів ми орієнтуємося на такі методологічні положення: військово-професійна діяльність офіцера є суб'єктною; вона здійснюється в умовах спільної діяльності її суб'єктів – офіцера як командира і управлінця та підпорядкованого йому особового складу; військово-професійна діяльність офіцера передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодія з офіцерами, сержантами та солдатами; у військово-професійній діяльності офіцера його професійна суб'єктність є умовою успішного виконання службових компетенцій, в якій він проявляється, актуалізується, розвивається та вдосконалюється.

Беручи до уваги те, що феномен суб'єктності взаємопов'язаний з етапом професіоналізації людини, необхідним є виокремлення та узагальнення притаманних цьому етапу процесів. Серед визначальних ми виокремлюємо такі: усвідомлення і

прийняття притаманних етапу професіоналізації протиріч на шляху до саморозвитку; усвідомлення та прийняття професійно-особистісних змін; вироблення особистісних норм самооцінки ефективності в професійній діяльності; вплив суб'єкта професійної діяльності на позитивні зміни у просторі професійної діяльності; самореалізація людини в професії та сприйняття її як засобу самоактуалізації як особистості.

Суб'єктність як об'єктивна передумова потенційного саморозвитку людини через професійну діяльність виступає її своєрідною основою та платформою. Через сприйняття професійної діяльності, насамперед, як соціально значимої, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь та навичок, крім іншого професійна діяльність не є можливою без професійно зумовлених якостей особистості. Необхідні для професії знання, уміння та початкові навички майбутньої професії суб'єкт набуває на етапі первинної професіоналізації під час здобуття вищої освіти. Процес індивідуального оволодіння професією забезпечується спрямованістю організації та змісту професійного навчання, в просторі якого відбувається формування майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності та його ідентифікація з професією. Становлення особистості як професіонала співвідноситься із формуванням професійної суб'єктності як цілісної, стійкої індивідуальної характеристики, що володіє певною внутрішньою структурою взаємопов'язаних компонентів, що проявляються у професійній діяльності.

З огляду на проблему формування суб'єктності та професійної суб'єктності майбутнього офіцера необхідним вбачається визначення проявів суб'єктності, які притаманні конкретному фахівцю з урахуванням особливостей його професійної діяльності. Вихідним положення усвідомлення зазначених проявів є методологічні концепти А. Брушлинського, який зазначав, що «...суб'єкт – це не психіка людини, а людина, яка володіє психікою...Суб'єкт – це якісно визначений спосіб самоорганізації...» [82, с. 43], формування якого відбувається перш за все в процесі здобуття професійної освіти.

Проблема дослідження професійної суб'єктності професіоналів та курсантів – майбутніх офіцерів зокрема

безпосередньо пов'язана з тим, що у вітчизняній психології людина розглядається переважно як суб'єкт пізнання, спілкування, буття, діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, В. Татенко та ін.). Інтенсифікація обґрунтування суб'єктного підходу пов'язана з науковою діяльністю К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, А. Брушлинського, А. Деркача, В. Петровського, В. Слободчикова, В. Татенка та ін., в науковому доробку яких представлено розгорнуте розуміння суб'єкта діяльності, а розвиток фахівця в професії розглядається як досягнення оптимальності, конструктивності та самореалізації в професійній діяльності. Систему ідей, що стали основою суб'єктно-діяльнісного спрямування в психології, розроблено С. Рубінштейном [404].

1.4. Сутність, структура, зміст професійної суб'єктності офіцерів Збройних сил України та особливості її прояву у військово-професійній діяльності

Проведений аналіз підходів до проблеми суб'єктності фахівців дає можливість зробити висновок про те, що є різні підходи до розкриття сутності поняття «суб'єктність», які враховуються нами при обґрунтуванні професійної суб'єктності майбутніх офіцерів: суб'єктність як спосіб і важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини (А. Бодальов, В. Деєв, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Осьодло, В. Пономаренко, І. Сиромятников та ін.); інтегративна особистісна (А. Деркач, Г. Миронов, В. Ченгаєв і ін.), інтегративна (І. Краснощеченко) та інтегральна професійно важлива якість фахівця (В. Ягупов та ін.).

А. Деркач, досліджуючи проблему суб'єктності як одну з якостей суб'єкта, доходить висновку, що від рівня її сформованості залежить розвиток особистісної професійної позиції майбутнього фахівця, досягнення високого ступеня готовності до виконання майбутньої професійної діяльності, а також безперервного особистісного професійного самовдосконалення [165, с. 10].

Оскільки сучасний фахівець має бути не тільки відповідальним і здатним приймати рішення, а й вміти

прогнозувати результати, не тільки самостійно мислити, діяти й адаптуватися до нових ситуацій, а й змінювати їх відповідно до завдань, що постають, тому тільки сформованість у майбутнього фахівця такого складного, багатовимірного та багаторівневого утворення як суб'єктність, на думку вченого, дасть змогу «забезпечити його безперервний поступовий розвиток, творче самовизначення і продуктивну самореалізацію в професії» [165, с. 8].

На думку І. Андрєєвої, професійна суб'єктність юристів – це особистісний ресурс, який базується на системі ціннісних орієнтацій, правосвідомості, готовності до професійної діяльності, соціальної спрямованості, що дозволяє самостійно та ефективно виконувати професійну діяльність, захищаючи державні інтереси і права громадян, не піддаючись ситуативним впливам, долаючи міжособистісні і внутрішньо особистісні конфлікти в ході їх рефлексії на основі правових і моральних норм, а також ініціювати та реалізовувати процес професійного саморозвитку» [26, с. 192].

Професійна суб'єктність розглядається В. Ягуповим як «інтегральна професійно важлива якість фахівця, змістовні аспекти формування, актуалізації та прояви якої визначаються типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії та умов професійного середовища...Професійна суб'єктність – це інтегральна професійно важлива якість, яка ґрунтується на його позитивному самосприйнятті, рефлексії, саморефлексії і визнання у себе діяльних, цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в професійній сфері, ...і визначає його здатності до самодетермінації і саморегулювання професійної активності ...відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) та внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з другого, – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта управління» [539, с. 78].

І. Сиромятников визначає професійну суб'єктність як основу на позитивному ставленні і професійному досвіді людини інтегральну психічну якість, що визначає її тенденцію і здатність до ініціації і регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які

передбачають певну свободу вибору і відповідальність за нього. Основними вимірами професійної суб'єктності є індивідуально-особистісний, соціально-комунікативний і професійно-діяльнісний. Актуалізація і прояв суб'єктності, на думку автора, у професійній ситуації забезпечується взаємопов'язаними між собою процесами самовизначення, психічного центрування і психічного інтегрування, що у своїй сукупності становлять єдиний механізм реалізації професійної суб'єктності [460].

Узагальнюючи аналіз поглядів науковців на суб'єкт професійної діяльності, доцільним вбачається визначення пріоритетності формування суб'єктності як якості, що утворюється і розвивається протягом життя. Серед якостей, рівень сформованості яких є визначальним для формування суб'єктності, провідними є активність, цілісність, інтегративність, креативність, рефлексивність, свобода вибору, автономність і незалежність, самодетермінація, здатність до самоорганізації, ставлення до себе та інших як до суб'єктів.

На основі узагальнення наявних визначень професійної суб'єктності ми розуміємо під нею особливий рівень розвитку фахівця як суб'єкта професійної діяльності, в основі якого лежить ставлення до себе як до професіонала, співвідносно з активним, творчим перетворенням як самого себе, так і навколишнього світу.

Професійна суб'єктність розглядається нами як інтегральна професійно важлива якість фахівця, змістовні аспекти формування, актуалізації і прояви якої визначаються типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії і умов професійного середовища; вона може бути представлена як суб'єктність, що реалізується і розвивається за допомогою внутрішньодетермінованої активності в просторі професійної діяльності в інтересах вирішення професійних завдань, професійного становлення, вдосконалення, розвитку і саморозвитку.

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

З огляду на вищезазначене, сформована у процесі професійної підготовки майбутнього офіцера професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

В. Осьодло, досліджуючи проблему професійного становлення офіцера та проблему розвитку суб'єктності, зазначає, що недостатній рівень її розвиненості або диспропорції окремих її компонентів можуть мати такі прояви:

- невміння чи нездатність виявити реально існуюче протиріччя між вимогами, що висуваються, і рівнем їх відповідності своєму професіоналізму;

- неадекватність професійного Я-образу і самооцінки, що є передумовою до самозаспокоєння або психічного дискомфорту у разі її зміни; відсутність чітких, структурованих уявлень про можливості професійної самореалізації;

- «звуження» позиційно-рольового діапазону у виконанні професійних обов'язків, що провокує розвиток тенденції до обмеженої рефлексії елементів професійних ситуацій у межах суто виконавських, нормативно закріплених функцій офіцера;

- відсутність необхідних спонук до самостійного покладання цілей у діяльності і професійному саморозвитку, визначенні своєї професійної перспективи, реалізації стратегії її досягнення в результаті актуалізації професійно-особистісного ресурсу;

- відсутність власних норм і критеріїв оцінювання якості своєї праці, орієнтація на «зовнішню» оцінку, жорстка орієнтація на думку інших або гіпертрофована довіра до досвіду інших суб'єктів;

- орієнтація у виборі способів розв'язання професійних завдань на обмежене коло нормативних «шаблонів», тенденція до виконання професійних завдань у межах функціонального мінімуму.

Недостатня розвиненість суб'єктних якостей, на думку В. Осьодло, ускладнює процес професійної ідентифікації, вироблення ефективних шаблонів професійної поведінки, орієнтирів у своєму особистісно-професійному розвитку [355, с. 34].

Підготовленість майбутнього офіцера до успішної військово-професійної діяльності визначається низкою критеріїв, інтегральним з яких є професійна суб'єктність у сфері особистісного, професійного та діяльнісного буття. Це безпосередньо пов'язано з уявленнями щодо принципової та визначальної ролі офіцера у процесі формування, становлення та розвитку підлеглих йому військовослужбовців, забезпечення ефективного керівництва підрозділом у повсякденній діяльності та під час виконання бойових завдань.

Сформована професійна суб'єктність дозволяє офіцеру усвідомлювати свою включеність та унікальність в об'єктивній системі відносин як у професійній, так і суспільній сферах життєдіяльності та виключає можливість некритичного і багаторазового клонування стереотипних шаблонів управлінського мислення та управлінських дій, є найважливішим чинником успішної реалізації службових компетенцій у надзвичайних умовах.

Разом з тим, як зазначає В. Осьодло, недостатня розвиненість суб'єктних якостей ускладнює процес професійної ідентифікації, вироблення ефективних шаблонів професійної поведінки, орієнтирів у своєму особистісно-професійному розвитку, встановленні ефективних взаємин з іншими суб'єктами військової діяльності. У багатьох випадках це супроводжується зниженням рівня власної самооцінки, прагненням «обійти» незручні для себе ситуації взаємодії, що неминуче призводить до звуження сфери професійної активності офіцера, вибору «хибних» орієнтирів в особистісно-професійному зростанні [356, с. 205].

Розвиток суб'єктності майбутнього офіцера – багатогранний процес, який детермінується багатьма чинниками, супроводжується актуалізацією індивідуального досвіду, а її сформованість виступає як складне багаторівневе, динамічне явище. Професійна суб'єктність майбутнього офіцера виражається в його готовності до професійної діяльності та є запорукою її успішності.

Професійна суб'єктність офіцера, на думку І. Сиромятникова, це основана на позитивному самостваленні та досвіді офіцера, рефлексії та визнанні у себе діяльних, активно-перетворюючих можливостей у професійній сфері, інтегральна психічна якість, що визначає його тенденцію і здатність до ініціації і регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають певну свободу вибору і відповідальності за нього. Основними вимірами професійної суб'єктності, на думку науковця, є індивідуально-особистісний (спрямованість свідомості офіцера на оцінку та актуалізацію власного психічного ресурсу як чинника професійно-особистісного саморозвитку), соціально-комунікативний (функціональність офіцера в соціальному контексті, здатність бути суб'єктом соціальних відносин, тобто їх ініціатором і «керуючим» на противагу існуванню його в системі міжособистісних відносин і професійно зумовленій взаємодії як об'єкт зовнішнього впливу) і професійно-діяльнісний (обумовленість характеристик суб'єктності змістом професійної діяльності, особливостями об'єктно-предметної сфери діяльності).

Найчастіше це відбувається, на думку дослідника, в тих випадках, коли перед офіцером постає проблемно-конфліктна ситуація, подолати яку за допомогою раніше засвоєних стереотипів соціальної поведінки не уявляється можливим. У такому разі мають бути розвиненими здатність до автономного орієнтування в складній системі цінностей і змістотворних мотивів, здатність до інтеграції для вирішення професійних завдань, особистісний потенціал і професійний досвід. Це характерно для ситуацій бойової діяльності, коли нездатність офіцера до прийняття самостійних і зважених рішень, відсутність ініціативи обертається зривом виконання бойових завдань і людськими втратами [459, с. 3-4].

Ми розділяємо думку А. Белошицького, який суб'єктність майбутнього офіцера визначає як системну якість особистості, що зумовлює його сутнісну, інтегральну характеристику як загальну здатність до ініціювання та регуляції цілеспрямованої активності, самоактуалізації своїх особистісних потенціалів, самореалізації і безперервного саморозвитку у взаємодії з іншими учасниками

освітнього процесу, самоствердження в більш високій якості в системі соціальних взаємин.

Як зазначає науковець, суб'єктність – це, насамперед, результат роботи курсанта над собою як сценариста свого життєвого шляху, як діяча, який змінює насамперед себе, якому притаманні цілеспрямованість до безперервного самовдосконалення, самореалізації в освітньому процесі військового вузу. Суб'єктність являє собою динамічну структуру суб'єктивних детермінант, що лежать в основі ефективної реалізації різних видів діяльності і пов'язаних з індивідуальними особливостями її суб'єкта (курсанта). Компонентами цієї структури автор визначає такі: сукупність особистісних «складових» (спрямованість, мотивація, самосвідомість, комунікативність, професійна підготовленість (навченість та ін.) і суб'єктивних механізмів самоврядування (самодетермінація, саморегуляція) [49, с. 78].

Узагальнюючи погляди науковців на проблему професійної суб'єктності офіцера, зважаючи на специфічні особливості, притаманні умовам виконання ним службово-бойових завдань, професійну суб'єктність майбутнього офіцера визначаємо як інтегральну, професійно важливу якість, яка ґрунтується на його позитивному самопізнанні, рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в професійній сфері, що визначає його здатності до самодетермінації та саморегулювання професійної активності у військових підрозділах відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) і внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з другого, – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта військового управління.

Сутність професійної суб'єктності майбутнього офіцера полягає в його позитивному самосприйнятті та відношенні до самого себе як до суб'єкта військово-професійної діяльності в умовах підготовки до виконання та виконання службово-бойових завдань, а також її самодетермінації і саморегуляції згідно зі службовими інструкціями, вимогами, внутрішніми переконаннями, сформованою суб'єктною позицією.

Цю сутність можна конкретизувати в таких показниках:

1) сформованість професійної суб'єктності майбутнього офіцера, що визначає його здатність та готовність до ефективної професійної діяльності у військових підрозділах;

2) професійна суб'єктність майбутнього офіцера – це його відносна внутрішня незалежність у військово-професійній системі, в системі міжсуб'єктних відносин у процесі професійної підготовки та в подальшому у процесі реалізації службових повноважень як суб'єкта військового управління;

3) професійна суб'єктність майбутнього офіцера – це результат його професійного самовизначення як потенційного фахівця і майбутнього суб'єкта управління у військових частинах і підрозділах;

4) професійна суб'єктність майбутнього офіцера – це суб'єктна діяльність і поведінка в процесі реалізації освітніх та в перспективі службових компетенцій як офіцера та суб'єкта управління.

Таким чином, професійна суб'єктність майбутнього офіцера як цілісне інтегральне утворення має свою структуру, яка зумовлена, з одного боку, змістом, специфікою і засобами навчальної та професійної діяльності, а з другого, – суб'єктним відношенням, суб'єктною позицією та активністю конкретного курсанта – майбутнього офіцера.

Ключовими елементами професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на нашу думку, є такі:

– рефлексивний (сформованість професійної свідомості і самосвідомості, які забезпечують аналітичну діяльність, результатом чого є усвідомлення та сприйняття самого себе як соціального та професійного суб'єкта – майбутнього офіцера);

– ціннісно-мотиваційний (емоційно-ціннісне ставлення як суб'єктне ставлення до своєї діяльності, мотиваційна сфера військово-професійної діяльності, суб'єктна позиція);

– поведінково-діяльнісний (стійка потреба оволодіння професійним досвідом, сформованість професійної культури, мислення, компетентності);

– праксеологічний (індивідуально-особистісний потенціал, який забезпечує успішну навчальну та подальшу військово-професійну діяльність як офіцера та формування суб'єктного досвіду);

– суб'єктні якості (автономність, відповідальність, рефлексивність, цілісність, креативність, самоцінність, суб'єктна активність, основними проявами якої є усвідомленість, вибірковість, адекватність, продуктивність, своєчасність, особистісна спрямованість, включеність і зумовленість поведінки, спілкування і діяльності).

Інтеграція та компонування зазначених компонентів в одному курсанті та особливості їх прояву в конкретній обстановці зумовлюють унікальність кожного майбутнього офіцера, що є проявом та демонстрацією його професійної суб'єктності.

Основними механізмами актуалізації та реалізації професійної суб'єктності майбутнього офіцера виступають:

– професійне самовизначення, результатом якого є самооцінка і самосприйняття самого себе як суб'єкта професійної діяльності;

– суб'єктна позиція як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності, що відіграє системотвірну роль у структурі професійної суб'єктності майбутнього офіцера, оскільки інтегрально характеризує принципові ціннісні, змістовні і технологічні характеристики.

Найважливішою психолого-педагогічною умовою становлення професійної суб'єктності курсантів є їх суб'єктна позиція, суб'єктна поведінка і ставлення на молодших курсах спочатку до навчальної діяльності, а на старших курсах – і до майбутньої військово-професійної діяльності, які є визначальними щодо характеру та динаміки її формування.

З огляду на зазначене, основними показниками сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера визначаємо такі:

1) професійне самовизначення як майбутнього офіцера та суб'єкта військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах;

2) ціннісна, мотиваційна, когнітивна, діяльнісна та рефлексивна види здатності та готовності до успішної навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності;

3) відносна внутрішня незалежність і водночас відповідальність у системі навчально-виховного середовища ВВНЗ,

у системі міжсуб'єктних відносин у ході реалізації своїх функцій як майбутнього офіцера, формування потенціалу управлінця та військового професіонала конкретного виду військово-професійної діяльності, що забезпечує його суб'єктна поведінка;

4) сформованість здатності поєднання нормативно зумовлених вимогами керівних документів вимог до реалізації визначених обов'язків з «автономною» поведінкою в процесі реалізації своїх професійних функцій як майбутнього офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності.

Інтегративний характер професійної суб'єктності зумовлює визначення психолого-педагогічних умов її цілеспрямованого формування, а також спонукає до внесення змін в освітній процес ВВНЗ щодо його повної відповідності потребам суб'єктів навчальної діяльності – курсантів. З цією метою освітня діяльність має впливати одночасно на ціннісно-мотиваційну, емоційно-чуттєву, когнітивну, діяльнісну та рефлексивну сфери психіки курсантів.

Визначення структури професійної суб'єктності майбутнього офіцера ускладнюється тим, що в сучасному науковому дискурсі немає однозначного трактування структури професійної суб'єктності фахівця, зокрема й майбутнього офіцера. Необхідність вирішення цієї проблеми пов'язано з тим, що успішне її розв'язання сприяє чіткому уявленню щодо змісту професійної суб'єктності та об'єктивному обґрунтуванню критеріїв оцінювання її сформованості, розвиненості та вдосконалення.

І. Краснощеченко в контексті розробленої акмеологічної концепції становлення та розвитку професійної суб'єктності майбутніх психологів визначає структуру професійної суб'єктності психолога як інтегративну якість, що включає професійну спрямованість, професійну ідентичність, професійне мислення, професійні компетенції, професійно значущі якості. На думку автора, професійна суб'єктність майбутніх психологів детермінована, з одного боку, чинниками акмеологічного освітнього простору, з другого – умовами, до яких відноситься конструктивна активність суб'єкта, що забезпечує цілісне включення особистості в оволодіння професією ...[266, с. 10].

О. Суворова зазначає, що прояв активності та її форми, їх зміст, якість та рівні розвитку трактуються дослідниками як показники і критерії суб'єктності особистості [452, с. 1181].

На думку В. Татенка, структура «зрілого суб'єкта психічної активності» включає шість мотиваційно-операціональних механізмів: цілепокладання людиною власного психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу; вибір, пошук, продукування психологічних засобів для досягнення поставленої мети; прийняття рішення про те, коли і за яких умов, якою мірою поставлену мету може бути досягнуто обраними засобами; виконання прийнятого рішення; оцінка результату виконання прийнятого рішення; накопичення індивідуального досвіду, фіксація результатів [461, с. 45].

Досліджуючи проблему становлення професійної суб'єктності у студентів ВНЗ, М. Ісаков визначає її структуру в складі п'яти компонентів: внутрішньої свободи, відповідальності, загальної рефлексії, рефлексії вибору та контролю [215, с. 62]. Дещо відмінним від попереднього є погляд І. Серьогіної, яка в результаті дослідження психологічної структури суб'єктивності як особистісної якості педагога, структуру його суб'єктності визначає як 4-чинникову: свідомо творча активність, здатність до рефлексії, усвідомлення власної унікальності, розуміння і прийняття іншої [426, с. 56].

Результатом наукового пошуку О. Волкової стало визначення таких компонентів структури суб'єктності педагога: активність, здатність до рефлексії, свобода вибору і відповідальність за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння і прийняття іншого, саморозвиток. В основі розробленої дослідницею концепції суб'єктності педагога є визначення якісних характеристик суб'єктності педагога:

– суб'єктність – це особистісна властивість людини, яка розкриває сутність людського способу буття, що полягає в усвідомленому та діяльнісному ставленні до світу та себе в ньому, в здатності виробляти взаємозумовлені зміни у світі та в людині;

– ставлення людини до себе як до діяча передбачає визнання і прийняття не тільки у себе, а й у іншої людини активності, свідомості, свободи вибору і відповідальності за нього, унікальності,

саморозвитку як способу існування, і, що особливо важливо, передбачає здійснення вчинків, зумовлених цим визнанням;

– інша людина виступає необхідною умовою розвитку суб'єктності через схвалення та визнання її суб'єктності іншими, підтверджуючи повноцінність буття людини;

– суб'єктність є інтегратором професійних здібностей людини і забезпечує можливість виконання нею професійних вимог на високому рівні якості [117].

З огляду на наявність різних підходів до структурування професійної суб'єктності фахівців (О. Волкова [117], М. Ісаков [215], І. Краснощеченко [266], І. Сиромятников [459], В. Ягупов [539] та ін.), з урахуванням визначених показників сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера необхідним вбачається потреба чіткого її структурування.

Зважаючи на специфічні особливості військово-професійної діяльності офіцера, особливістю його професійної суб'єктності є той факт, що для успішного виконання службово-бойових завдань офіцеру не є достатнім сприйняття та усвідомлення лише себе як суб'єкта власної військово-професійної діяльності, винятково необхідним є сприйняття суб'єктності підпорядкованих військовослужбовців та ставлення до них як до повноцінних суб'єктів діяльності. Професійна суб'єктність майбутніх офіцерів має, на нашу думку, чітко зумовлену структуру, істотна специфіка кожного елемента якої знаходить відображення в змісті кожного з компонентів. Вона має включати, на нашу думку, такі компоненти, як ціннісний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний, інтеграція яких утворює особистісно-суб'єктну сферу професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Розглянемо кожен функціональний компонент більш докладно. Ціннісний компонент професійної суб'єктності майбутнього офіцера є визначальним аспектом та передумовою ставлення офіцера до своєї професії та до військово-професійної діяльності зокрема, до самого себе як до офіцера та до підлеглих як до повноправних суб'єктів цієї діяльності. Це пов'язано з тим, що ставлення проявляється як виборча спрямованість свідомості майбутнього офіцера на об'єкти та явища навколишнього світу, що формує тенденції, прагнення, потреби і мотиви займатися

військово-професійною діяльністю, в якій він вбачає можливість самореалізації як особистості та професіонала.

Цінності військово-професійної діяльності майбутнього офіцера, перш за все, формують його суб'єктну позицію в системі професійних взаємин, визначають зміст його військово-професійної діяльності та є її стимулом. Військово-професійні цінності майбутнього офіцера утворюють систему його професійно-ціннісних орієнтацій, які стосуються цінностей усвідомлення потреби збройного захисту Батьківщини, виконання бойових завдань із ризиком для життя та здоров'я, становлення, формування та розвиток підпорядкованого особового складу як суб'єктів військово-професійної діяльності. Сформована система цінностей майбутнього офіцера впливає, формує та розвиває мотивацію до військово-професійної діяльності, оскільки потреби проявляються в мотивах, а мотиви формують мотивацію і стимулюють активність офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Мотиваційний компонент визначає наявність стійких мотивів до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін, опанування досвідом виконання обов'язків військової служби, потребу в досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній військово-професійній діяльності, і, як результат, реалізацію себе як військового професіонала.

Зміст когнітивного компонента пов'язаний, насамперед, з набуттям майбутніми офіцерами знань про особливості військово-професійної діяльності як військовослужбовця, як офіцера та як конкретного спеціаліста за напрямом службової діяльності, про роль і місце офіцера в управлінні військовими колективами, його значення для формування та розвитку підпорядкованого особового складу, про специфіку військово-професійної діяльності як під час підготовки до ведення бойових дій, так і під час безпосереднього залучення до них, про способи професійного розвитку та професійної самоактуалізації, що у своїй сукупності утворює систему знань про військово-професійну діяльність офіцера. Початковою ланкою, що формує Я-образ і ставлення до себе як до майбутнього офіцера, є самопізнання, сутність якого становить

спрямованість курсанта на пізнання своїх фізичних, духовних, інтелектуальних, професійних і суб'єктних можливостей.

Результатом самопізнання майбутнього офіцера є вироблення ним системи уявлень про самого себе, яка визначає його ставлення до самого себе як до військовослужбовця, як до майбутнього офіцера, як до військового управлінця, виступає основою побудови взаємин з іншими суб'єктами навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності. Психологічним механізмом, який забезпечує знання та розуміння майбутнім офіцером самого себе, виступає рефлексія, яка сприяє усвідомленню курсантом себе як особистості, що реалізується в просторі військово-професійної діяльності як майбутній офіцер, емоційних переживань та когнітивних уявлень про військово-професійну діяльність.

Діяльнісний компонент у структурі професійної суб'єктності забезпечує практичну реалізацію суб'єктної активності майбутніх офіцерів у навчальній та майбутній військово-професійній діяльності. Як зазначає К. Абульханова-Славська, «активність – це не тільки спосіб вираження потреб, а цілісний і ціннісний спосіб самовираження, самоздійснення особистості, яким забезпечується її суб'єктність» [7, с. 9].

Активність майбутнього офіцера має вплив на характер курсанта, змінює його, що визначається професійною спрямованістю, саморегуляцією та цінностями військово-професійної діяльності.

Рефлексивний компонент сприяє формуванню професійної свідомості та самосвідомості майбутнього офіцера, які забезпечують аналітичну та оцінну діяльність, результатом якої є, по-перше, усвідомлення самого себе як професійного суб'єкта в системі військової організації, а також, що особливо важливо, знання та усвідомлення інших військовослужбовців, перш за все підпорядкованого особового складу як суб'єктів військово-професійної діяльності; по-друге, сприйняття самого себе як офіцера, як управлінця, як військового професіонала конкретного напрямку діяльності.

Інтеграція ціннісного, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів утворює особистісно-

суб'єкту сферу професійної суб'єктності майбутнього офіцера, зміст якої складають суб'єктивні якості майбутнього офіцера – автономність, відповідальність, рефлексивність, цілісність, креативність, унікальність, самоцінність та інші якості, що лежать в основі його суб'єктивної активності. Ці якості сприяють актуалізації його професійно суб'єктивної позиції як майбутнього офіцера.

Особистісно-суб'єктивна сфера професійної суб'єктності майбутнього офіцера як динамічне утворення, з одного боку, відображає єдність усіх функціональних компонентів його професійної суб'єктності, а з другого, – забезпечує актуалізацію його професійної суб'єктності в цілому у військово-професійній діяльності.

Прояв сформованої суб'єктності у майбутнього офіцера відбувається в просторі навчальної та військово-професійної діяльності та визначається успішним опануванням знаннями, професійними вміннями та створенням об'єктивних передумов до формування навичок майбутньої діяльності як офіцера. Як зазначає І. Сиромятников, професійна суб'єктність офіцера існує і проявляє себе як потенційна можливість, в якій реалізується професійна активність. У зв'язку з цим її розгляд у структурно-динамічному відношенні дав змогу досліднику виділити потенційно-статичний і діяльнісно-реалізаційний аспекти [458].

Так, потенційно-статичний аспект, на думку І. Сиромятникова, проявляється у професійно зумовлених суб'єктивних позиціях, якостях особистості, досвіді і відносинах офіцера. Науковець обґрунтовує та виокремлює якості, що становлять основу суб'єктивного потенціалу офіцера і що конструюють особистісний профіль його професійної суб'єктності: автономія і самостійність, рефлексивність, відповідальність, активність, цілісність, креативність, самоцінність. Діяльнісно-реалізаційний аспект, як зазначає дослідник, представлений власне суб'єктивною активністю офіцера, яка включає самовизначення в ситуації нормативної невизначеності, самодетермінацію, самоорганізацію і регулювання власної професійної активності та професійних дій інших суб'єктів професійної взаємодії. Актуалізація і прояв суб'єктності в професійній ситуації забезпечується взаємопов'язаними між собою процесами самовизначення, психічного центрування і психічного

інтегрування, що становлять у своїй сукупності єдиний механізм реалізації професійної суб'єктності [458, с. 50-58].

Зважаючи на вимоги до військово-професійної діяльності, сформованість професійної суб'єктності у майбутнього офіцера має прояв у готовності до ухвалення самостійних, виважених управлінських рішень, спроможності здійснення суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, автономного орієнтування в складній системі професійних цінностей, здатності інтегрувати для вирішення військово-професійних завдань суб'єктний потенціал, професійний досвід, управлінську культуру.

Сформована у процесі професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою його особистісно-професійної самоактуалізації, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

Розгляд проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів дав можливість уточнити поняття «суб'єкт» і «суб'єктність» щодо курсанта. З'ясовано, що у філософії ідея суб'єкта – це ідея про постійний рух, перетворення, саморозвиток суб'єктності. Філософські ідеї послужили важливими відправними точками для вивчення дефініцій «суб'єкт» і «суб'єктність» у психології та педагогіці. Узагальнивши підходи науковців до розуміння суб'єкта, що різняться, в нашому дослідженні ми будемо виходити з таких положень:

1. У наявному науковому психолого-педагогічному дискурсі суб'єкт визначається як людина на вищому рівні активності, цілісності, інтегративності та автономності, яка здатна до самостійного визначення способу самоорганізації та саморегуляції. Суб'єкт реалізує три ключові функції: когнітивну (розуміння), комунікативну (забезпечення суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин взаємодії), регулятивну (контроль поведінки). Збереження і розвиток суб'єктності забезпечується

поєднанням когнітивних і мотиваційно-особистісних ресурсів, які є винятково індивідуальними.

2. Суб'єкт сприймає себе у світі та усвідомлює його багатовимірність, має ціннісні протиставлення та обмеження, самовизначається в ньому відповідно до власного вибору.

3. Суб'єктність як атрибут суб'єкта виявляється в здатності останнього бути причиною власної активності, що має прояв у самосвідомості, самопізнанні, самоствавленні, які спираються на рефлексивну позицію та оцінку своїх здібностей та передбачають постійний саморозвиток і примноження своїх можливостей в умовах, що змінюються. Іншим проявом суб'єктності є притаманна здатність визначати сенси, цілі, ставити і вирішувати завдання активної адаптації, вибудовувати і творчо породжувати відповідно до цього нові адаптивні стратегії поведінки, тобто реалізовувати авторське ставлення до життя. Крім того, суб'єктність передбачає свободу вибору і відповідальність за власний вибір.

4. Суб'єкт проявляється найбільш яскраво в ситуаціях виклику його здатності бути причиною власної активності, адекватно сприймати реальність і транслювати її у своїй поведінці та діяльності, перш за все у складних ситуаціях і ситуаціях, пов'язаних з прагненнями до досягнень, де вимоги до системи потенційних можливостей і здібностей людини є найбільш високими.

Відносно курсанта – майбутнього офіцера категорію «суб'єкт» ми використовуємо в її значенні як носія предметної та практичної активності, пізнання, здатного здійснювати зміни як у собі, так і в інших. Суб'єкт (майбутній офіцер) – це особистість, яка самостверджується, самореалізується в навчально-виховному процесі ВВНЗ, має здатність до ефективної саморегуляції своєї діяльності та вчинків.

Суттєвими характеристиками курсанта як суб'єкта різних видів діяльності визначаємо формування особистісних та професійних якостей, внутрішню детерміновану активність, самостійність, результативність та цілеспрямованість діяльності, що характеризуються постійною тенденцією до зростання. Головна ознака суб'єктності майбутнього офіцера полягає в усвідомленні себе джерелом та початком дії та діяльності, готовності людини

виходити за межі власного буття, ухвалювати творчі рішення у нетипових життєвих ситуаціях, співробітництві та відкритості до нового досвіду, варіативності у виборі стратегій поведінки, здатності передбачати результати своїх дій у повсякденному житті та професійній діяльності, саморегуляції особистості та рефлексії.

Майбутній офіцер як суб'єкт військово-професійної діяльності – це інтегрально визначений спосіб самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання ним власної суб'єктної поведінки, комунікації та професійної діяльності. Усе це пов'язано з цілями, призначенням та особливостями військово-професійної діяльності офіцера як управлінця та організатора у військових частинах і підрозділах, що являє собою особливий вид професійної діяльності, своєрідність якої проявляється у специфіці таких компонентів, як суспільно та особистісно орієнтовані цілі, принципи, форми, методи й засоби її здійснення, особлива значущість результатів військово-професійної діяльності для вирішення службово-бойових завдань. Відносно курсанта – майбутнього офіцера категорію «суб'єкт» ми використовуємо в її значенні як носія предметної та практичної активності, пізнання, здатного здійснювати зміни як у собі, так і в інших. Суб'єкт (майбутній офіцер) – це особистість, що самостверджується, самореалізується в навчально-виховному процесі ВВНЗ, має здатність до ефективної саморегуляції своєї діяльності та вчинків.

Професійна суб'єктність майбутнього офіцера є інтегральною, професійно важливою якістю, яка ґрунтується на позитивному самопізнанні, рефлексії, саморефлексії курсанта, визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в професійній сфері і визначає його здатності до самодетермінації та саморегулювання професійної активності у військових підрозділах відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) та внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з другого, – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта військового управління.

Сформована у процесі професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ професійна суб'єктність є вищою формою регуляції

його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

2.1. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів

Відповідно до основних документів у галузі розвитку освіти (Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національної рамки кваліфікацій) компетентнісний підхід визначається як один із провідних напрямів її вдосконалення. Реалізація компетентнісного підходу передбачає підготовку компетентних у професії фахівців, готових до постійного професійного зростання. Сформована компетентність випускника закладу вищої освіти є показником його готовності до професійної діяльності.

Пошук шляхів удосконалення системи професійної освіти з використанням потенціалу компетентнісного підходу як альтернативи усталеним традиціям теорії і практики вищої професійної освіти є актуальним напрямом досліджень науковців, серед яких В. Аніщенко, В. Бездухов, В. Болотов, М. Волошина, Т. Добуцько, Б. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова, А. Михайличенко, О. Овчарук, А. Тубельський та ін., які як його основу розглядають всебічну підготовку і виховання індивіда не тільки як спеціаліста, професіонала своєї справи, а й як повноцінної соціальної особистості, з розвинутим кругозором, спроможної до пошуку та ухвалення нетипових та креативних рішень, зі стійкою потребою до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення.

На думку І. Єрмакова «компетентнісно спрямована освіта як нова освітня парадигма передбачає оволодіння... соціально значущими видами діяльності, ключовими компетентностями для успішного саморозвитку й самореалізації особистості; формування здатності учнів самостійно здобувати та ефективно застосовувати знання, вчитися впродовж усього життя; уміння прогнозувати життєві ситуації та власні дії, приймати ефективні рішення з

урахуванням власного життєвого досвіду, цінностей і наявних ресурсів; планувати власну життєдіяльність, аналізувати та застосовувати здобутий життєвий досвід» [183, с. 10-14].

Тенденції розвитку педагогічної думки протягом останніх десятиліть зумовлюють визначення професійної підготовки фахівців та майбутніх офіцерів зокрема через поняття «компетенція» та «компетентність», а компетентнісний підхід як провідний методологічний підхід сучасної професійної освіти, оскільки «реформування системи вищої освіти перебуває в стані переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної» [273], тобто компетентність є «сполучною ланкою між освітою та вимогами ринку праці» [568].

Дослідження компетентнісного підходу в сучасній педагогічній науці здійснюється через різні його аспекти. Так, основні напрями реалізації компетентнісного підходу досліджували В. Болотов, Е. Зеєр, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Ягупов та ін., розкриття змісту зумовленої дефініції здійснювали В. Бездухов, В. Болотов, А. Маркова, О. Правдіна та ін., класифікацію видів компетентностей та їх визначення – І. Зимня, Г. Селевко, В. Сериков, П. Третьяков, Т. Шамова, В. Ягупов та ін., проблема трактування дефініції «професійна компетентність» було в спектрі наукового пошуку М. Волошина, Б. Ельконіна, А. Михайличенка, Дж. Равена та ін. Формування компетентностей під час професійної підготовки досліджували О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, О. Мармаза, Т. Мацевко, В. Свистун, Т. Сорочан, Л. Троєльнікова, О. Юртаєва та ін.).

Спільним для поглядів науковців є визнання актуальності реалізації компетентнісного підходу в освіті через формування компетентностей як здатності майбутнього фахівця до суспільно-ціннісної діяльності, спроможного вирішувати професійні завдання.

Нам імпонують погляди І. Зимньої, яка виокремлює три основні етапи становлення компетентнісного підходу в педагогіці:

– 1 етап (1960-1970) – введення в науковий апарат категорії «компетенція» та актуалізація потреби в розмежуванні понять «компетенція» і «компетентність»;

– 2 етап (1970-1990) – пошук шляхів запровадження та використання категорій «компетенція» і «компетентність» у

навчальній діяльності вищої школи та аналіз рівня сформованості професіоналізму фахівців;

– 3 етап (початок 1990-х років) – дослідження компетентності як наукової категорії освіти [200].

Аргументуючи актуальність та потребу впровадження компетентнісного підходу в освіту, Н. Бібік серед причин вказує на необхідність зміни вектору її розвитку з традиційної моделі на компетентнісну, оскільки, на думку науковця, «саме компетентнісний підхід дозволяє подолати неузгодженість між складом та актуальністю змісту освіти» [59, с. 26], визнаючи недоліками традиційної системи надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок з дійсністю та реальними потребами.

Схожих поглядів дотримується академік Н. Ничкало, на думку якої «сучасна професійна підготовка висококваліфікованих фахівців виступає засобом соціалізації як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [334].

Г. Селевко аргументовано доводить, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінувальної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [418, с. 138].

В. Болотов та В. Сериков наголошують, що «компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми...» [68, с. 10], тобто запровадження компетентнісного підходу «передбачає зміщення акцентів з освітнього процесу на навчальний результат, визначаючи пріоритетність результату над способом його здобуття» [297, с. 12].

Ми розділяємо погляди Дж. Равена, який наголошує на необхідності застосування компетентнісного підходу в освіті та

серед його переваг визначає такі: по-перше, учителі могли б керувати індивідуалізованими навчальними програмами, зорієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів; по-друге, учні могли б виявляти свої специфічні таланти, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку і здобувати визнання своїх талантів і досягнень; по-третє, учителі могли б отримувати визнання своїх досягнень при вивченні та оцінюванні їхньої педагогічної діяльності; по-четверте, ті, хто відповідає за педагогічну діагностику, могли б планувати такі дослідження, які стимулювали б керівництво на пошук шляхів поліпшення освітніх програм і освітньої політики загалом; по-п'яте, стало б можливим проведення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, основаної на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики під час відбору кадрів, що дозволило б залучити гідних кандидатів на впливові посади в суспільстві і відхилити непридатних [399, с. 65-66].

Визначаючи особливості навчання на основі компетентнісного підходу, Н. Ничкало характеризує його як сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних та пріоритетним визначає формування здатності до виконання практичних завдань [160, с. 98-99].

Узагальнення поглядів науковців дозволяє дійти висновку, що провідною ідеєю компетентнісного підходу є вирішення проблеми замовлення на зміст освіти [244] через забезпечення реалізації актуальних потреб суспільства та закладів вищої освіти, тоді як головною метою запровадження компетентнісного підходу провідними науковцями визнається подолання існуючого розриву між знаннями тих, хто вчиться, та реальною потребою практичної діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає формування в суб'єктів навчальної діяльності професійної та фахової видів компетентностей. Так, згідно з визначенням, зазначеним в Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій, «компетентний» – належний, відповідний, здатний як знаючий, обізнаний, досвідчений у певній галузі фахівець, що має право за рівнем своїх знань і повноважень робити або вирішувати що-

небудь, судити про щось; такий, що має право вирішувати питання як підвідомчі [180, с. 149].

Згідно зі Словником української мови, «компетентний – це той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» [445, с. 250], тоді як в Універсальному словнику української мови подано таке визначення: «Компетентний (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – 1. Правосильний. 2. Той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь» [475, с. 373].

Зважаючи на особливості військово-професійної діяльності офіцера та умови його підготовки у ВВНЗ, найбільш оптимальним трактуванням ми вважаємо зазначене у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, де вказано, що компетентний – «той, який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний; бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід» [92].

На думку О. Дубасенюк, Т. Семенюк та О. Антонової, до категорії «компетентний» є дотичними такі поняття, як «компетентність», «компетенція», «компетентності» й «компетенції», розглядаючи компетенцію як коло повноважень якого-небудь органу або посадової особи чи коло питань, в яких особа володіє знанням і досвідом, компетентністю [393, с. 247].

Аналіз трактування категорій «компетенція» та «компетентність» дає змогу виокремити такі їх інтерпретації. Так, погляди на дефініцію «компетенція» схожі як у вітчизняних, так і в зарубіжних науковців: «коло повноважень якогось органу чи посадової особи» [443, с. 541], «проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати» [441, с. 241], «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них», «володіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особисте ставлення до неї і предмету діяльності» [493, с. 60].

П. Атаманчук визначає компетенцію як «потенціальну міру інтелектуальних, духовно-культурних, світоглядних та креативних

можливостей індивіда, а компетентність – це виявлення цих можливостей через дію: розв'язування проблеми (задачі), креативна діяльність (створення проекту, обстоювання позиції тощо) та потреби мати чітке уявлення про міру прогнозованості цієї якості (компетентності)» [35, с. 13].

М. Головань у результаті проведеного дослідження проблеми розмежування понять «компетенція» та «компетентність» зазначає, що дефініція «компетенція» більшістю дослідників розглядається як коло питань, в яких особа має бути обізнаною, коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі й та ін.); досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; соціально задана вимога до підготовки особи в певній сфері [142], тоді як згідно з визначенням у Національному освітньому глосарії, компетентність / компетентності (competence, competency / competences, competencies) – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [329, с. 65].

Компетенцію як коло повноважень якої-небудь організації, установи або посадової особи трактує Г. Грищенко, зазначаючи, що «компетентність – це властивість особи за значенням «компетентний», а в галузі освіти – це сукупність особистісних якостей працівника (знань, умінь, навичок, ціннісно-сміслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції поведінки, мотивації і готовності до діяльності), вироблених у процесі професійної підготовки й зумовлених власним досвідом діяльності в певній галузі» [148, с. 145].

На думку Н. Бібік, компетенція як відчужена від суб'єкта наперед задана соціальна норма освітньої підготовки спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі [60], тоді як компетентність «виводить універсальний метарівень, що в інтегрованому вигляді являє собою освітні результати» [60].

Аналіз поглядів вітчизняних науковців дозволив встановити, що категорія «компетентність» розглядається ними

переважно як «авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією» [443, с. 541]; «володіння знаннями, які дозволяють судити про щось» [441, с. 241]; «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати результати професійної діяльності, використовувати інформацію» [390, с. 149]; «володіння особою відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [493, с. 60], «рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві» [280, с. 24], тоді як погляди зарубіжних дослідників на зміст поняття «компетентність» такі: «задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання; використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до певної професійної діяльності; здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів; здатність знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; здатність застосовувати знання і вміння в нових умовах виробничої діяльності» [160, с. 96-97]; «інтегральна якість особистості фахівця, яка проявляється в його загальній здатності та готовності до діяльності» [418]; «знання та уміння, а також відповідальність за результат діяльності згідно з колом повноважень, що чітко простежується на прикладі професійної компетентності» [558, с. 192]; «здатність робити щось добре чи ефективно; відповідність вимогам, що висувуються при працевлаштуванні; здатність виконувати особливі трудові функції» [138, с. 63]; «загальні, або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання» [550].

Трактування компетентності як кваліфікаційної характеристики індивіда, що береться в момент його залучення до діяльності, знаходимо у Б. Ельконіна, [519], тоді як на думку О. Овчарук, компетентність є комплексом знань, умінь і навичок та досвіду застосування їх для здійснення діяльності, метою якої є досягнення певних цілей, ставлення до процесу та результатів виконання цієї діяльності [252, с. 66].

Схожі погляди відображено в монографії за редакцією О. Дубасенюк, автори якої визначають «компетентність» як

«інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції, або ж спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання і які дозволяють людині визначати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [391].

Як вказує О. Помегун, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати індивідуальні та соціальні потреби та відповідати на них; наявність у людини необхідних для цього комплексу ставлень: цінностей, знань, умінь і навичок [381, с. 67].

Розглядаючи зміст дефініції «компетентність» як специфічну здатність особи, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі, Дж. Равен зазначає, що ця здатність передбачає наявність у неї таких якостей, рис і здатностей: вузькоспеціальні знання; особливого роду предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії [399, с. 6]. Зумовлена дефініція, згідно з поглядами низки дослідників, вміщує в себе «...не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, а й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [160].

Компетентність як складне інтегративне утворення зрілої психіки розглядає О. Савченко, виокремлюючи низку її функцій:

– «інтеграція знань, умінь, навичок, особистісних властивостей, які придбані в ході засвоєння досвіду особистості;

– формування адекватної моделі ситуації, розуміння її суті, винесення суджень щодо всієї проблеми та способів її розв'язку у результаті актуалізації необхідних когнітивних ресурсів (декларативних і процедурних знань, когнітивних структур, операцій, процедур);

– регулювання активності суб'єкта в ході розв'язання проблеми чи завдання (контроль і розподіл зусиль, моніторинг, підтримка зацікавленості, високого рівня активності, працездатності особистості в ході виконання діяльності та ін.);

– розширення мережі смислових зв'язків за рахунок підключення нових елементів, осмислення нових об'єктів, явищ, ситуацій у контексті більш загальних змістів» [411].

Окремої уваги потребує розгляд проблеми щодо змісту поняття «компетентність» відносно офіцера, оскільки специфічні особливості, притаманні цій професійній діяльності, зумовлюються поєднанням управлінських, військово-професійних та фахових її аспектів. Так, у Професійному стандарті офіцера тактичного рівня – фахівця військового управління компетентності офіцера визначено як інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій під час виконання службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням [394].

Узагальнюючи, переважна більшість як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників поняття «компетентність» розглядають як придбану людиною в результаті навчального, життєвого та професійного досвіду характеристику, а компетенцію – як складову її частину. Провідною рисою поняття «компетенція», на наше переконання, є відсутність його якісної характеристики, оскільки воно стосується не конкретної особи, а узагальнених вимог до конкретної посади, характеризує якісний бік підготовленості особи до обіймання певної посади, який набувається в процесі здобування професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності, оскільки саме «компетенції задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок студента, а зміст освіти визначається чотирикомпонентною моделлю: знання, вміння, досвід творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення [314].

Беручи до уваги, що загальна професійна підготовленість фахівця та практична реалізація ним своїх посадових компетенцій на конкретній посаді визначається поняттям «компетентний», що являє собою якісний бік професійної підготовленості фахівця, наукові поняття «компетентний», «компетентність» та «компетенція» як явища не можуть існувати окремо, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: компетенція як наукове явище зумовлює вимоги до формування компетентності як

інтегральної якості, що характеризує підготовленість фахівця до розв'язання певних компетенцій та визначає його як компетентного через реалізацію цієї інтегральної якості в практичній діяльності.

Компетентність, на наше переконання, це підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта), а також готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи до певного виду діяльності, основними складовими якого є знання, навички, вміння, якості, ставлення до діяльності та мотивація до неї.

Характеризуючи компетентність, ми виокремлюємо такі її якісні ознаки:

– багатогранність, тобто існують багато її видів, які характеризують якісний аспект опанування особою певним видом діяльності як її суб'єктом;

– багатокomпонентність, тобто будь-яка компетентність складається з певної кількості компонентів, без яких особа не може актуалізуватися в діяльності як її суб'єкт;

– багатовимірність, тобто для діагностування її сформованості та розвиненості необхідно чітко виокремити конкретні критерії оцінювання;

– надпредметність і міждисциплінарність, тобто вона демонструє інтегральний результат опанування особою навчальною програмою за певною професією і конкретним фахом, а не тільки певною навчальною дисципліною;

– різнофункціональність, тобто компетентність дає можливість особі реалізовувати багато функцій, у т.ч. (далі – у т.ч.) інтегральних у процесі діяльності;

– суб'єктність, тобто компетентність завжди конкретна, оскільки стосується конкретного суб'єкта діяльності та його професіоналізму, майстерності та індивідуального досвіду діяльності [530].

У результаті узагальнення наукових джерел щодо переліку компетентностей сучасного фахівця можна виокремити такі погляди на їх класифікацію.

На думку О. Овчарук, найбільш оптимальним є такий перелік компетентностей сучасного фахівця:

– економічна (підприємливість, відповідальність, дисциплінованість, культура праці);

- комунікативна (толерантність, сприйняття плюралізму, вміння цивілізовано обстоювати свої переконання перед опонентами);
- повсякденного життя (повага до інших, навички та вміння співіснування в соціумі, готовність прийти на допомогу, турбота про дотримання загальнолюдського етикету);
- правова (усвідомлення потреби та необхідності в дотриманні вимог законів та інших нормативних актів, визнання рівності всіх людей, повага до свободи, відкритість і правова культура);
- політична (активність і мобільність, громадянська активність, повага до рішення більшості, піклування про справи громади, політична культура);
- організаційна (раціональне врядування (самоврядування), ефективність менеджменту та самоменеджменту, ошадливе використання часу та інших власних ресурсів);
- технологічна (вміле використання технічних засобів, раціональне співіснування з техносферою та критичне ставлення до неї);
- екологічна (знання законів екології, гармонійне співіснування з довкіллям, збереження біосфери) [342, с. 37-38].

Дослідження проблеми шляхів впровадження компетентнісного підходу в освіту дозволило І. Зимній виокремити чотири блоки «компетентностей»:

- базовий блок: інтелектуальне забезпечення (аналіз, зіставлення/порівняння, систематизація, прийняття рішень);
- особистісний блок: індивідуальне забезпечення (формування відповідальності, організованості, цілеспрямованості);
- соціальний блок: соціальне забезпечення життєдіяльності людини й адекватної взаємодії з іншими людьми;
- професійний – виконання професійної діяльності [199].

На основі запропонованих блоків компетентностей, науковець визначає такі їх характеристики:

- готовність до прояву компетентності;
- володіння знанням змісту компетентності;
- досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях;
- ставлення до змісту компетентності та об'єкта її впливу;
- емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [199].

Ми розділяємо погляди В. Байденка, В. Серикова, О. Овчарук, І. Родигіної та ін., які вважають, що компетентність охоплює як загальні, базові вміння, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. Вони у структурі компетентності фахівця розрізняють такі:

– ключові компетентності, що відзначаються універсальністю, об'ємністю, «метапрофесійністю», «надпрофесійністю», «синтетичністю», не пов'язані з конкретним навчальним предметом, а здобуваються під час навчально-виховного процесу;

– професійні компетентності як готовність і здатність до виконання обов'язків за конкретною посадою;

– соціальні компетентності як готовність і здатність формуватися й жити в соціальній взаємодії.

Узагальнення поглядів дослідників щодо проблеми класифікації компетентностей дозволяє дійти висновку, що більшість науковців поділяє їх на три основні групи: ключові, професійні та фахові, які, будучи взаємопов'язаними між собою та доповнюючи одна одну, визначають компетентність фахівця.

І. Зимня ключовими компетентностями визначає «узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі», та відносить до них здоров'язбереження, саморозвиток, інтеграцію знань, соціальну взаємодію, спілкування, вирішення завдань, предметно-діяльнису та інформаційно-технологічну компетентності [199, с. 20], А. Хуторської до ключових відносить ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудоі та компетенції особистісного самовдосконалення [494].

Дослідження соціальної активності учнів дозволило Ю. Нісману виокремити такі класи компетенцій: комунікативні, саморозвитку, інтелектуальні та цивільні компетенції [333, с. 10-17].

П'ять ключових компетентностей виокремлюють польські дослідники:

1. Навчальна компетентність: планування, організація та оцінювання самоосвіти.

2. Комунікативна компетентність: результативне порозуміння в різних ситуаціях або здатність чітко висловлювати власні думки та чути інших.

3. Соціальна компетентність: ефективна взаємодія в команді, колективі або здатність бути членом команди, виконувати в ній різні ролі та спроможність до пошуку відповідного місця в ній.

4. Діяльнісна компетентність: здатність творчо розв'язувати проблеми або здатність до наукового стилю організації власного мислення та діяльності.

5. Комп'ютерна грамотність [558, с. 191-192].

Аналогічну кількість ключових компетентностей як необхідних кожному громадянину визначають фахівці Ради Європи:

1. Політичні і соціальні компетентності, які передбачають здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, сприяти вирішенню конфліктів ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів.

2. Компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві – поважне ставлення один до одного, розуміння, здатність жити в мирі з людьми інших національностей, культур, мов і релігій, вони визначають соціальну зрілість людини.

3. Компетентності, які пов'язані з усним та письмовим спілкуванням.

4. Компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, тобто використання нових технологій, ефективне їх застосування тощо.

5. Компетентності, що стосуються здатності й бажання вчитися протягом життя [291, с. 19].

Таким чином, спільним для поглядів на ключові компетентності як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників є визнання їх як результат опанування людиною достатньою кількістю знань та вмій, необхідними для повноцінного буття, здобуття освіти та активної діяльності в соціумі. Формування ключових компетентностей фахівця, на наше переконання, відбувається безперервно під час повсякденної життєдіяльності, навчально-виховного процесу та самостійної роботи. Крім того,

ключові компетентності є основою для формування як професійних компетентностей, так і фахових.

Професійні компетентності, на відміну від ключових, необхідні для професійного буття особи як професійного суб'єкта та професіонала, оскільки «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [207].

Поняття «професійна компетентність», на думку І. Гушлевської, «є одним з найуживаніших нових понять, що з'явилися в педагогічній науці та освітній практиці нашої країни впродовж останнього десятиріччя» [151, с. 22].

На думку Л. Новикової, професійна компетентність – це теоретичні, практичні та психологічні види підготовленості особистості майбутнього фахівця, яка проявляється в його здатності та готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності [338]. «Професійно компетентною є та особа, яка має відповідну професійну підготовку», зазначає В. Фурманок [553, с. 184].

Професійну компетентність як системне інтегральне явище щодо суб'єкта професійної діяльності розглядають В. Свистун та В. Ягупов, зазначаючи, що воно включає «не тільки його професійні та фахові знання, навички, вміння, професійно важливі якості, професійний і фаховий досвід, які забезпечують успішну реалізацію посадових компетенцій, а й мотиваційну готовність і позитивне ставлення до цілей, завдань, змісту, методик, технологій, засобів і результатів своєї професійної діяльності» [529, с. 3-8].

Професійна компетентність фахівця, на наше переконання, зокрема й майбутнього офіцера, є складним інтегральним психологічним, професійним і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі професійної підготовки, розвивається і вдосконалюється під час практичної професійної діяльності.

Виходячи зі змісту поняття «професійна компетентність» В. Ягупов обґрунтував провідний методологічний підхід до визначення компетентності випускника навчального закладу, який вправує різні аспекти його діяльності:

- інтелектуальний (когнітивний);
- професійний (конкретна сфера професійної діяльності);

– фаховий (конкретизація та звуження сфери діяльності чи спеціалізація);

– суб'єктний (інтегральний, від сформованості якого залежить актуалізація інших – інтелектуального, професійного та фахового) [529].

На думку науковця, зазначені аспекти взаємодоповнюють один одного, сприяють їх комплексному і системному прояву, за необхідності можуть компенсувати недостатню сформованість певних показників його компетентності. У разі недостатньої сформованості окремого з них фахівець неспроможний досягати основної мети своєї професійної діяльності, системно і комплексно реалізовувати основні свої посадові компетенції.

Характерними ознаками професійної компетентності випускника, на наше переконання, є такі: багатофункціональність, належність до метаосвітньої галузі, інтелектоємність і багатомірність.

Багатофункціональність ми розглядаємо як процес оволодіння фахівцем компетентностями, що дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми в повсякденному житті та професійній діяльності. Оскільки професійна компетентність є надпредметною та міждисциплінарною, належність до метаосвітньої галузі створює передумови для реалізації потенціалу фахівця як у професійній діяльності, так і суміжних. Інтелектоємність як характерна ознака професійної компетентності передбачає наявність як загального, так і професійного інтелекту, здатностей до саморефлексії, самоідентифікації в професії та критичне самооцінювання фахівцем себе в професійній діяльності. Тоді як багатомірність містить різноманітні розумові процеси: аналітичні, комунікативні тощо.

Фахові компетентності є необхідною умовою реалізації випускником себе як фахівця конкретного виду професійної діяльності в межах професії. Згідно з визначенням, зазначеним у Новому тлумачному словнику української мови, «Фахівець – це той, хто досконало володіє якимось фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва» [336, с. 650].

Поряд з тим у сучасному науковому дискурсі існує певна неузгодженість між термінами «фах» і «спеціальність», які, незважаючи на схожість тлумачень, мають певні відмінності. Так,

«фах – це: 1) Вид заняття, трудової діяльності, що потребує певної підготовки і є основним засобом до існування; професія; спеціальність, кваліфікація; будь-який вид занять, що є основним засобом до існування. 2) Основна кваліфікація, спеціальність; справа, заняття, в якому хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист» [336, с. 650], тоді як «спеціальність – це: 1) галузь виробництва, науки, техніки, мистецтва як сфера чієї-небудь діяльності, роботи або навчання. 2) фах, професія» [443, с. 852], тобто термін «фах» є більш вузьким поняттям та стосується здатності до виконання чітко зумовленого обсягу професійної діяльності в межах професії, тоді як «спеціальність» охоплює суттєво більший спектр професійних обов'язків.

Аналіз поглядів науковців на дефініцію «фахова компетентність» дозволяє визначити певні відмінності в його трактуванні. Так, М. Михаськова, досліджуючи проблему формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики, цю дефініцію трактує як «здатність до навчальної діяльності на основі знань, набутих умінь, відповідно до суспільних вимог та ціннісних орієнтацій» [319, с. 18]; В. Свистун під терміном «фахова компетентність» розуміє «підготовленість до виконання трудової діяльності за конкретною спеціалізацією в межах певної спеціальності» [417, с. 182]; тоді як А. Воевода визначає її як «системну властивість особистості вчителя, що виявляється у володінні фаховими компетенціями, в умінні застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності...» [113], «набір фахових знань персоналу організації, необхідних для вирішення соціально-економічних, політичних, екологічних, культурологічних, правових та інших проблем у межах поставлених перед організацією цілей» є визначенням фахової компетентності згідно з О. Чемерис [501, с. 18].

Погоджуючись з поглядами науковців, фахову компетентність ми розглядаємо як інтегральне утворення фахівця, яке характеризує його підготовленість, здатність і готовність до успішного здійснення фахової діяльності як її суб'єкта. Серед провідних характеристик фахової компетентності ми виокремлюємо такі:

– інтегральна якість фахівця як готовність та здатність до здійснення фахової діяльності на основі сформованої активної суб’єктної позиції;

– ступінь залучення фахівця як суб’єкта професійного буття в професійну та фахову діяльність та динамічний і постійний характер її реалізації в процесі професійної діяльності фахівця;

– здатність фахівця кваліфіковано здійснювати практичну діяльність в типових фахових ситуаціях згідно з посадовими компетенціями та наявний фаховий потенціал.

Поряд з тим погляди науковців на перелік компетентностей офіцера є дещо відмінними, оскільки компетентність офіцера «формується з урахуванням виконання службових (бойових) функцій (загальновійськова та тактична, військового спеціаліста (за видом, родом військ і спеціальних військ ЗС України, адміністративно-управлінська, психолого-педагогічна (навчання і виховання воїнів) на посаді за призначенням в умовах мирного та воєнного часу» [394]. Особливістю формування компетентностей офіцера, на думку розробників Професійного стандарту офіцера тактичного рівня – фахівця військового управління, є те, що вони набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах освітньої програми і навіть можуть починати формуватися в рамках освітньої програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні.

Визначаючи компетентність офіцера як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, розробниками Професійного стандарту офіцера тактичного рівня – фахівця військового управління визначено таку їх класифікацію: загальні, професійні, військово-спеціальні та військово-професійні компетентності.

Під загальними компетентностями розробники Професійного стандарту офіцера тактичного рівня – фахівця військового управління розуміють універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної

подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку, тоді як професійні компетентності – це компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю. Професійні компетенції набуваються офіцером під час засвоєння загальнопрофесійних навчальних дисциплін, необхідних для базової підготовки зі спеціальності.

Військово-спеціальними компетентностями, на думку розробників, є компетентності, що набуваються під час засвоєння навчальних дисциплін спеціалізації, а військово-професійні компетентності набуваються під час засвоєння навчальних дисциплін військово-професійного спрямування та визначають професійну кваліфікацію – офіцера тактичного рівня [394].

Узагальнення напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців, власний досвід організації професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ і притаманні військово-професійній діяльності специфічні особливості дозволили класифікувати види компетентності, що є визначальними для майбутніх офіцерів.

Аналіз поглядів дослідників щодо використання компетентнісного підходу в професійній освіті та в підготовці майбутніх офіцерів зокрема дозволяє дійти висновку, що головною метою його запровадження та використання є вдосконалення підготовки всебічно розвинених фахівців зі сформованою стійкою потребою до саморозвитку та самовдосконалення, пошуку нетипових та нешаблонних шляхів вирішення професійних проблем, а компетентність є засобом досягнення їхньої професійної суб'єктності.

До основних положень компетентнісного підходу, що є визначальними у професійній підготовці майбутнього офіцера, ми відносимо такі:

- компетентність – інтегральне утворення майбутнього офіцера як управлінця та фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, яке характеризує його підготовленість, здатність і готовність до успішного здійснення фахової діяльності як її суб'єкта;

- професійні знання та вміння, особистісні якості, досвід виконання завдань військової служби, необхідні для виконання військово-професійної діяльності;

– взаємозв'язок між вимогами до професійної підготовки майбутнього офіцера як фахівця та реальна потреба ЗС України у формуванні компетентних майбутніх офіцерів відповідно до вимог його професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗС України.

Компетентнісний підхід до організації професійної підготовки майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки покликаний реалізовувати низку функцій:

– методологічну, яка передбачає побудову навчально-виховного процесу у ВВНЗ на визнанні пріоритетності формування компетенцій майбутнього офіцера як управлінця та як спеціаліста окремого напрямку військово-професійної діяльності, що має здатність та мотивацію до отримання нових знань та їх використання в процесі вирішення проблем професійної діяльності;

– навчальну, яка передбачає оволодіння майбутнім офіцером методами, формами та прийомами військово-професійної діяльності;

– аналітичну, яка передбачає наявність у майбутнього офіцера потреби та здатності критичного осмислення професійної діяльності, її планування, аналіз та корегування.

Завдяки реалізації цих функцій через визнання пріоритетності практичної спрямованості професійної підготовки майбутнього офіцера відповідно до реальних потреб ЗС України можна сформувати у курсанта бачення професійної перспективи, визначити власну стратегію розвитку, сформувати здатність до пошуку та реалізації оригінальних способів вирішення завдань військової служби, здійснювати аналіз, оцінку та корегування результатів професійної діяльності.

Визначаючи умови для опанування курсантами необхідними компетенціями як важливими характеристиками компетентності офіцера, ми наголошуємо, що використання саме компетентнісного підходу створює дієві передумови вирішення проблеми пошуку оптимального співвідношення між потребою передачі знань викладачем, формуванням професійних умінь та розкриттям особистого потенціалу курсанта в ухваленні нешаблонного, нетипового варіанту вирішення проблемної ситуації. Використання компетентнісного підходу сприяє розвитку самостійності, відповідальності та варіативності у вирішенні

особистісних і професійних завдань, опануванню курсантом оптимально доцільним обсягом інформації та стимулюванню пізнавальної активності через вибір варіантів розв'язання ситуаційних завдань та проблемних ситуацій службової діяльності офіцера.

Таким чином, організувавши освітній процес у ВВНЗ на основі компетентнісного підходу, можна змінити вектор спрямованості з передачі готового знання від викладача до курсанта та, як результат, сформувати його навички, створити умови у ВВНЗ для оволодіння майбутніми офіцерами чітко окресленими (відповідно до актуальних потреб професійної діяльності) професійними компетентностями як основою формування їх професійної суб'єктності.

2.2. Контекстний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів

Одним із пріоритетних завдань у ході професійної підготовки фахівців і майбутніх офіцерів зокрема передбачено опанування ними практичними механізмами вирішення актуальних завдань професійної діяльності.

Складовими професіоналізму фахівця, на думку Т. Дмитренко, можна назвати такі: «володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкти, предмети і засоби праці; володіння спеціальними вміннями і навичками на підготовчому, виконавчому та підсумковому етапах діяльності; оволодіння спеціальними властивостями особистості та характеру, що дозволяє здійснювати процес та одержувати прогнозовані результати» [169]. Виходячи з досвіду підготовки майбутніх офіцерів, потрібно шукати дієві механізми для забезпечення практично орієнтованої та військово-професійної спрямованості навчально-виховного процесу у ВВНЗ, оскільки «навчальна діяльність передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну...» [98, с. 37–38].

Одним із шляхів вирішення зумовленої проблеми є використання потенціалу контекстного підходу до побудови

навчально-виховного процесу ВВНЗ з урахуванням професійної спрямованості навчально-виховної діяльності, до поступової адаптації майбутніх офіцерів через академічну, до військово-професійної діяльності, тобто «навчити студента мислити та діяти як фахівець» [98, с. 37]. Зокрема Н. Дем'яненко аргументовано доводить, що впровадження контекстного підходу забезпечує системність і міжпредметність знань, динамічність процесу навчання студентів [159, с. 13].

Теоретико-методологічні основи контекстного підходу до підготовки фахівців у вищій школі розробили С. Виготський [124] та С. Рубінштейн [403] та ін. Науковці контекстний підхід досліджували у таких напрямках: концептуальні аспекти контекстного підходу (А. Вербицький [96, 98, 99, 104], В. Калашников [222], Н. Лаврентьєва [279], М. Левківський [282]), використання потенціалу контекстного підходу до організації навчально-виховного процесу (А. Воронін [123], Ю. Калугін [226], О. Ковтун [246], В. Кругліков [268] та ін.); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька [173], І. Жукова [189] та ін.), контекстний підхід у підготовці фахівців (Н. Бакшаєва [41], О. Єрмакова [104], М. Жалдак [184], В. Желанова [186], І. Жукова [189], С. Качалова [237], С. Скворцова [431], О. Хомік [184] та ін.). Ми поділяємо погляди А. Вороніна, на думку якого, у разі використання контекстного підходу «динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної діяльності, що забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста» [123], а використання контекстного підходу сприяє «актуалізації інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвитку особистості майбутнього фахівця» [246].

Як зазначає автор і розробник технології використання контекстного підходу в освіті А. Вербицький, теоретичними джерелами контекстного навчання є поняття контексту як умови усвідомлення впливу змісту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності [97, с. 183], а дефініція «контекст» виступає змістотворювальною категорією [103].

Визначаючи дефініцію «контекст» як «систему внутрішніх і зовнішніх чинників та умов поведінки і діяльності людини, що

впливають на особливості сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації та визначають смисл і значення цієї ситуації...» [1], А. Вербицький зазначає, що «саме завдяки контексту людина знає, що їй належить очікувати, і може його свідомо інтерпретувати; перш ніж діяти, вона прагне зібрати всю можливу контекстну інформацію; знання про те, що відбудеться в майбутньому, дозволяє легше сприймати сучасність. Без збереження в пам'яті контексту, в якому протікає цілеспрямована поведінка, вона порушується, і організм знаходиться у владі миттєвих станів, які вона не може регулювати» [100].

На думку науковця, створення в освітньому процесі різноманітних контекстів життя і професійної діяльності забезпечує особистісне включення студента у процеси пізнання, оволодіння майбутньою професійною діяльністю реалізується через побудову «системи в усій її предметній та соціальній неоднозначності і суперечливості» [98], що реалізується через динамічні моделі руху діяльності студентів. Т. Каушан наголошує, що «відповідно до провідних контекстів – професійного і соціального, що розроблені в межах контекстного підходу, акцентується увага на двох складових підготовки фахівця – навчальному змісті, який є базовим і забезпечує професійну компетентність фахівця, і соціальному, що є фоновим і забезпечує здатність працювати в колективі, бути громадянином» [236].

Сутність контекстного навчання, за О. Єфремовою, полягає в тому, що воно «виступає формою особистісної активності, яка забезпечує виховання професійно необхідних предметно-професійних та особистісних якостей особистості фахівця» [182], тоді як А. Косникова вказує, що його сутність полягає в «такому напрямі підготовки спеціалістів, який характеризується максимальним наближенням змісту і форми освіти до змісту і форми професійної діяльності спеціаліста» [260], що є винятково важливим у процесі професійної підготовки майбутнього офіцера, оскільки після закінчення ВВНЗ періоду його адаптації до самостійної професійної діяльності не передбачається.

Ми розділяємо погляди Н. Дем'яненко, на думку якої провідними принципами контекстного навчання є такі: психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студента в

навчальну діяльність; послідовне моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності; проблемність змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; відповідність форм і методів навчальної діяльності студентів, меті й змісту освіти; суб'єктність відносин «викладач-студент», «студент-студент»; педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій...» [159, с. 12], «оскільки задачі, на вирішення яких воно спрямовано, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів» [451].

Головними засадами контекстного навчання А. Вербицький визначає такі положення:

– перенесення акцентів з викладацької діяльності педагога вищої школи на пізнавальну діяльність студента, його творчість, активність;

– діалогова взаємодія в системі «викладач – студент» на засадах взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання і підтримки пізнавальної творчої активності та процесу формування професійних особистісних рис і якостей;

– забезпечення психолого-педагогічних умов, форм і методів навчальної діяльності, які сприяють формуванню професійних компетентностей, загальних і професійних здібностей, соціальних якостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності [98].

Реалізація динамічної моделі руху діяльності студентів, на думку Ю. Калугіна, відбувається за такою траєкторією: «від власне навчальної діяльності (у формі лекції, наприклад) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (навчально-дослідницьку роботу студентів, виробничу практику та ін.) до власне професійної діяльності, тобто навчання, в якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, таким чином забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста» [225].

Розглядаючи контекстне навчання як освітню систему, В. Желанова аргументовано доводить, що її функціонування реалізується на підставі «ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності, моделюється предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою

основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця» [186, с. 353].

Дослідження проблеми формування особистої та професійної спрямованості студентів дозволило Ю.Верховій обґрунтувати потенціал використання «синтезу міждисциплінарної навчальної інформації в реалізації внутрішньої активності особистості щодо знаходження смислів майбутньої професії» [105] в контекстному навчанні, тоді як О.Волошина серед переваг контекстного навчання визначає його спроможність подолати актуальні проблеми, притаманні традиційному навчанню, до яких дослідниця відносить вибір оптимального, системно організованого обсягу змісту навчання, необхідного для подальшої діяльності; орієнтацію на засвоєння теоретичних знань на відміну від їхнього практичного використання; відсутність цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей [120, с. 37], що великою мірою є актуальними в професійній підготовці майбутніх офіцерів.

Ми розділяємо погляди М.Жалдак і О.Хомік, які виокремлюють переваги контекстного навчання порівняно з усталеними підходами до його організації. До них дослідники відносять такі: діяльнісну позицію студента; засвоєння знань у процесі аналізу та розв'язання спеціально змодельованих викладачем професійних ситуацій; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи; набуття досвіду використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісні смисли; центрованість освітнього процесу на особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що становить реальну «гуманізацію освіти»; інтеграцію навчальної, наукової й професійної діяльності студентів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [184].

Схожі погляди ми знаходимо у Н.Бекузарової та Є.Єрмолович, які серед переваг використання технології контекстного навчання у підготовці магістрів визначають «формування магістрантами індивідуальних маршрутів, які найбільш повно відповідають їхнім особистісно-професійним потребам; розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач-студент» в освітньому середовищі контекстного типу на рівні співтворчості та створення умов для успішного інтегрування

випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоспроможності на ринку педагогічної праці». Крім того, науковці акцентують увагу на формуванні та становленні «суб'єктної позиції магістранта, яка дає змогу набувати гнучкості мислення й поведінки, самостійності, здатності до рефлексивної діяльності тощо» [48, с. 113], тоді як, на думку Н. Жукової, одним із провідних механізмів контекстного навчання є рефлексія, яку науковець трактує як «здатність особистості до самоаналізу, самоусвідомлення» [190].

Узагальнюючи, спільним для вітчизняних та російських науковців є визнання серед переваг контекстного підходу забезпечення сформованості як знань, умінь і навичок, так і професійно значущих якостей, що складають професійну компетентність фахівця, а контекстним є «таке навчання, в якому на мові наук за допомогою всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, дедалі більше спрямованих до форм професійної діяльності, динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці. Тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця» [96]. Як наголошує Г. Лаврентьев, «контекстне навчання необхідно віднести до освітніх технологій, головне завдання яких полягає в оптимізації викладання й учіння з опорою не на процеси сприйняття і пам'яті, а насамперед на творче продуктивне мислення, поведінку, спілкування» [278].

Впровадження контекстного підходу в освітню діяльність досліджували і зарубіжні науковці. Саме контекстний підхід розглядається Дж. Дьюї як «найрозумніший та найбільш ефективний спосіб професійної підготовки» [174, с. 482].

Д. Перін, розглядаючи контекстне навчання як «різноманіття навчальних стратегій, призначених для взаємозв'язку між вивченням фундаментальних знань, навчанням академічного чи професійного змісту» серед вимог до його реалізації визначає такі: створення умов для міждисциплінарної співпраці між суб'єктами навчання; забезпечення постійного професійного розвитку досвіду контекстуалізації, ініціювання та її підтримка; розроблення відповідних процедур оцінки результатів контекстуалізації [562].

Розділяючи погляди Р. Бернса, який визначає мету контекстного навчання як допомогу тим, хто вчиться, краще зрозуміти життєві ситуації, «визначити та ефективно вирішити проблеми, приймати мудрі рішення, а також творчо мислити» [549, с. 2], Е. Бейкер виокремлює такі показники навчання дорослих: саморегуляція діяльності; різноманітний особистий досвід; готовність навчатися; здатність до вирішення проблем; вмотивованість [548, с. 9], які співвідносяться між собою та зумовлюють актуальність компетентнісного навчання.

На думку Е. Джонсона, контекстне навчання є багатокомпонентним, до складу якого науковець відносить установлення смислових зв'язків; виконання значущої роботи; навчання, що саморегулюється; співпрацю в навчанні; критичне й творче мислення; виховання особистості; досягнення високих результатів; адекватну оцінку [552].

Зазначаючи, що контекстне навчання відбувається лише за умови точного і постійного відображення контекстів професійної діяльності, М. Делвін серед обов'язкових до урахування чинників контекстного навчання виокремлює професійний та соціальний. До професійного автор відносить навчальний предмет, розмір групи, здібності студентів, методи оцінки, тоді як до соціального – політичні, економічні, технологічні, демографічні зміни, вимоги роботодавців) [551].

Основним принципом контекстного навчання, на думку закордонних дослідників [548, 549, 567], є пошук сенсу через досвід з опорою на наявні знання, при цьому «знання стають особистими надбаннями студента, коли вони вивчаються в рамках автентичного контексту» [548, с. 8] через «розв'язання проблем, саморегульоване навчання, навчання, закріплене в різноманітних життєвих контекстах студентів...» [567, с. 14-15].

Спільним для поглядів закордонних та вітчизняних науковців є визначення контекстного навчання як одного з оптимальних шляхів розв'язання проблеми формування у фахівця потенціалу та здатності до вирішення актуальних професійних завдань, під час якого відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну. Серед характерних відмінностей контекстного підходу науковці визначають можливість

застосування міждисциплінарного навчання та навчання на основі проблем з використанням зовнішніх контекстів, що дозволяє подолати «голове протиріччя професійної освіти, яке полягає в тому, що опанування діяльністю фахівця має бути забезпечено в межах і засобами якісно іншої – навчальної діяльності» [96, с. 86], що зумовлює визнання перспективи використання отриманих знань та умінь, набутих компетенцій у майбутній професійній діяльності.

Перевагами контекстного навчання більшість дослідників визначають його продуктивність через залучення тих, хто вчиться, до виконання навчальних занять практичної спрямованості, орієнтованих на практику професійної діяльності, що сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації та розкриттю потенціалів суб'єктів навчальної діяльності, при цьому наголошуючи, що «зміст навчального предмету співвідноситься з реальним світом ситуацій, що спонукає студентів до встановлення зв'язку між отриманими знаннями та їх застосуванням у різних контекстах життя: як сім'янина, громадянина, професіонала» [566].

Реалізація контекстного підходу в освітній та первинній військово-професійній діяльності майбутніх офіцерів у ВВНЗ відбувається через насичення змісту професійної підготовки курсантів навчальними дисциплінами, темами та окремими навчальними питаннями, в основі яких є досвід та практика виконання службово-бойових завдань офіцерами, що актуалізує потребу пошуку шляхів їх вирішення, сприяє формуванню готовності та здатності до виконання військово-професійних завдань.

Моделювання змісту майбутньої професійної діяльності офіцера в навчально-виховному просторі ВВНЗ з використанням технологій контекстного навчання, які є «поліваріативними, гнучкими, забезпечують високий рівень мотивації до професійної діяльності, розвиток професійного мислення, пізнавальну самостійність студентів, відповідальність за прийняті рішення» [96], сприяє формуванню його здатностей до становлення активної суб'єктної позиції як основи професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Дослідження теоретичних та методичних засад педагогічної підготовки магістрів дозволило С. Вітвицькій аргументовано довести актуальність моделювання майбутньої професійної діяльності на засадах контекстного підходу, оскільки «такий

процес забезпечує орієнтацію студента на цілісний зміст підготовки, відображаючи виконання обов'язків педагога (система професійних проблем, завдань, функцій тощо) [108], тоді як на думку І. Прокопенка та В. Євдокимова, моделювання педагогічних ситуацій є «вирішальною умовою реалізації контекстного навчання в професійній підготовці» [387, с. 111].

Зміст контекстного навчання, згідно з О. Ковтун, базується на логіці навчального предмета як консервованого минулого наукового знання, та на логіці майбутньої професійної діяльності. Зміст навчання, на думку науковця, проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується у предмет діяльності професійної [245].

Як зазначає С. Скворцова, ефективність реалізації контекстного підходу забезпечується впровадженням активних форм організації навчальної діяльності, серед яких науковець виокремлює практичні заняття з елементами дискусії, рольові та імітаційні ігри, моделювання майбутньої професійної діяльності, аналіз конкретних професійних ситуацій [431, с. 89], тоді як О. Гура до них відносить організаційно-діяльнісну гру, тренінг та виконання практико-орієнтованих завдань [149].

Спільним для поглядів науковців є визнання потенціалу активних форм навчання для забезпечення умов активізації суб'єктної позиції учасників освітнього процесу, формування їхньої готовності ухвалювати нетипові та нешаблонні професійні рішення.

Реалізація потенціалу активних форм навчання, на наше переконання, здійснюється з урахуванням практико-орієнтованого характеру підготовки майбутніх офіцерів через впровадження компетентнісного підходу до змісту їх професійної підготовки, що є визначальним для всього процесу підготовки, оскільки формує вимоги до побудови навчально-виховного середовища ВВНЗ як середовища контекстного типу, визначає зміст взаємодії між його учасниками як суб'єктами навчально-виховної та військово-професійної діяльності.

Погоджуючись із В. Калашниковим та А. Маджугою, які освітнє середовище контекстного типу визначають як сукупність методів і прийомів організації навчальної діяльності, що ґрунтується на методології контекстного підходу [223, с. 36], ми

розділяємо погляди науковців, які серед характеристик освітнього середовища контекстного типу виокремлюють такі: урахування принципу контекстного підходу; широке використання методу моделювання контекстів; підвищення рефлексивності навчальної діяльності; використання підручника (навчально-методичного посібника) контекстного типу; орієнтування на розвиток особистості в крос-культурному контексті [223, с. 40], зазначаючи, що створення освітнього середовища контекстного типу забезпечує оптимальні умови для формування ключових компетенцій у будь-якій сфері людської життєдіяльності, що, на думку науковців, відповідає вимогам сьогодення.

Визначаючи навчально-виховне середовище ВВНЗ як сукупність основних таких його елементів: територію, де розташований навчальний заклад, що є одночасно освітнім простором та місцем виконання завдань військової служби та військових ритуалів з військово-професійним тематичним наповненням та естетичним насиченням символами служіння українському народові; військові полігони як місце набуття практичних навичок курсантами, ми зазначаємо, що за своєю сутністю воно є контекстно орієнтованим, оскільки з першого дня перебування курсанта передбачає спільне з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, до яких ми відносимо адміністративно-командний склад (керівництво ВВНЗ, офіцерів відділів, відділень та служб, начальників факультетів, командирів навчальних курсів та курсових офіцерів), науково-педагогічних працівників, навчальні курси, групи курсантів та окремих курсантів, що передбачає виконання завдань військової служби у поєднанні з освітньою діяльністю.

Перебування курсанта в навчально-виховному середовищі ВВНЗ дозволяє майбутньому офіцеру усвідомити та схвалити специфічні особливості культури військової діяльності, набути досвіду виконання завдань військової служби офіцером, сприяє сприйняттю суб'єктності інших осіб через обмін цінностями та проникнення в їх суб'єктний простір. Крім того, як вже було зазначено вище, перебування курсанта в цьому середовищі створює можливості перейняття моделей поведінки та її зразків під час спільної військово-професійної діяльності як з адміністративно-

командним складом та науково-педагогічними працівниками, так і з іншими курсантами, вироблення власного стилю управлінської діяльності та ухвалення рішень, сприяє збагаченню їхньої системи ціннісних орієнтацій.

Таким чином, навчально-виховне середовище ВВНЗ є контекстним середовищем, в якому відбувається імітація майбутньої професійної діяльності курсантів як військовослужбовців, так і офіцерів через створену модель військово-професійної діяльності. На основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії через взаємний обмін смислами між суб'єктами навчально-виховного процесу завдяки комунікації та спільній діяльності в умовах професійно орієнтованого середовища відбувається формування суб'єктного простору особистості майбутнього офіцера як основи його професійної суб'єктності.

Основними видами діяльності курсанта у процесі професійної підготовки у ВВНЗ є навчальна та військово-професійна. Поряд з тим військово-професійна діяльність майбутнього офіцера через створені особливі умови навчально-виховного середовища ВВНЗ поєднує в собі дві взаємодоповнюючих складові: курсант як військовослужбовець виконує обов'язки військової служби відповідно до посади, яку обіймає (курсант, командир відділення чи командир навчальної групи), що співвідноситься з функціональними обов'язками сержантсько-старшинського складу ЗС України, і одночасно виконує окремі елементи, притаманні функціональним обов'язкам офіцерського складу, тобто його діяльність є квазіпрофесійною як офіцера.

На думку А. Вербицького, квазіпрофесійна діяльність – це «таке практико-орієнтоване навчання, яке здійснюється шляхом моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності, оволодіння вміннями розв'язувати професійні завдання в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти, тобто передбачає створення контексту майбутньої педагогічної праці» [104].

Згідно з визначенням у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, «квазіпрофесійний» (від лат. *quasi* – наче, начебто) означає уявний [94, с. 296]. Як зазначає Н. Бекузарова, квазіпрофесійна діяльність «базується на методиці контекстуального моделювання як цілеспрямованого оперування контекстом», а її

сутність полягає в тому, що вона відбувається в реальних умовах і забезпечує єдність окреслених контекстів [48, с. 114].

Квазіпрофесійна діяльність майбутнього офіцера в навчально-виховному просторі ВВНЗ є імітацією його майбутньої професійної діяльності як офіцера через моделювання умов, змісту, особливостей та з урахуванням вимог до офіцера як військовослужбовця, як управлінця та як фахівця окремого напрямку діяльності, забезпечуючи суб'єктивне сприйняття та усвідомлення майбутніми офіцерами професійного досвіду та моделей поведінки через вирішення проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація, як зазначає А. Вербицький, це реальна чи описана будь-якою мовою сукупність об'єктивних обставин та умов, що вміщує суперечність. Усвідомлення особистістю включеної у цю ситуацію суперечності призводить до появи у неї потреби в нових знаннях, інформації, яка дає можливість вирішити суперечність [101, с. 68].

Розділяючи погляди К. Хадсона і В. Візлера, які до стратегій реалізації технологій контекстного навчання відносять, крім іншого, необхідність акцентувати увагу на потребі розв'язання проблем [555], ми вважаємо, що саме розв'язання проблемних ситуацій у процесі професійної підготовки у ВВНЗ дозволяє майбутньому офіцеру відтворити в навчальній діяльності процеси і контексти майбутньої професійної діяльності як офіцера, забезпечує формування цілісної системи професійних знань та умінь для успішної реалізації майбутніх посадових компетенцій, оскільки проблемна професійна ситуація містить можливості розгортання змісту підготовки в його динаміці, дозволяє спроектувати систему інтелектуальних та соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу та є об'єктивною передумовою зародження мислення студента [96, с. 61].

На думку М. Ільзової, «через систему ситуацій,...за допомогою системи завдань, навчальних проблем і професійно-подібних проблемних ситуацій вибудовується сюжетна канва професійної діяльності, що засвоюється, перетворюючи зміст освіти в організацію навчальної діяльності, яка динамічно розгортається в адекватних формах» [212], а проблемна ситуація та її вирішення «спонукає до виявлення суб'єктом навчання

пізнавальної потреби та створює внутрішні умови для активного засвоєння ним знань і способів діяльності [311, с. 172-174].

Погоджуємось із думкою В. Нечаєва, що «система доцільно спланованих проблемних ситуацій дає змогу розгортати зміст освіти в динаміці шляхом визначення сюжетної канви змодельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різних навчальних дисциплін» [331], ми акцентуємо увагу на особливостях використання проблемних ситуацій в освітньому процесі ВВНЗ.

У процесі розроблення проблемних ситуацій для професійної підготовки майбутнього офіцера та формування його професійної суб'єктності необхідним вбачається вироблення чітких критеріїв визначення сфер його професійної діяльності, до яких ми відносимо такі:

1) сфера управлінських компетенцій, що визначається рівнем посади та вимогами до неї;

2) сфера професійних обов'язків (повсякденна життєдіяльність, підготовка до виконання службово-бойових завдань та безпосереднє їх виконання);

3) сфера особистісно-професійного зростання та самореалізації у професії (підвищення рівня професійної майстерності, самоосвіта, самовдосконалення, самовиховання).

З урахуванням того факту, що розв'язання проблемних ситуацій має відтворювати логіку реалізації конкретних функцій військово-професійної діяльності офіцера, оптимальним механізмом розробки проблемних ситуацій вбачається комплекс ситуаційних завдань як один з варіантів кейс-методу. На основі досвіду виконання офіцерами службово-бойових завдань, аналізу проблемних питань ухвалення управлінського рішення та успішного управління соціально-психологічними процесами у підпорядкованих військових колективах, під час групових та практичних занять курсанту пропонується до розгляду конкретна проблемна ситуація, в якій він має з позиції офіцера запропонувати власний варіант її вирішення.

Ситуаційні завдання для курсантів доцільно поділяти на три блоки. До першого блоку ми відносимо проблемні ситуації управління підрозділом під час виконання завдань повсякденної

життєдіяльності. Під час вироблення власного варіанту вирішення проблемної ситуації в зазначеному блоці ситуаційних завдань курсант має знати вимоги керівних документів, що регламентують організацію повсякденної життєдіяльності військових колективів, обов'язки офіцера під час її здійснення та володіти методикою організації та проведення заходів бойової, індивідуальної, національно-патріотичної підготовки особового складу, основами управління, розуміти принципи протікання внутрішньо-колективних процесів. Вирішуючи завдання першого блоку майбутній офіцер має засвоїти способи раціональної службової діяльності та перенести знання та набутий досвід виконання обов'язків військової служби на ситуації, в яких можна використовувати сформовані у процесі професійної підготовки у ВВНЗ моделі поведінки.

До другого блоку доцільно відносити ситуаційні завдання на основі проблемних ситуацій виконання обов'язків офіцера під час залучення підрозділу до бойових дій. Крім вимог до знань та вмінь курсанта, зазначених в першому блоці, в цьому випадку майбутній офіцер має враховувати вимоги бойової обстановки, рівень ризиків та загроз, їй притаманних, та усвідомлювати відповідальність за помилкове рішення. Розв'язання таких завдань майбутніми офіцерами потребує сформованості у них професійних знань, психолого-педагогічних умінь і навичок, здатності до адекватного оцінювання ситуації та ухвалення управлінського рішення з урахуванням набагато більшого обсягу чинників впливу на нього порівняно із ситуаціями повсякденної життєдіяльності. Ситуаційні завдання, віднесені до зазначеного блоку, неможливо вирішити механічним перенесенням засвоєних управлінських чи поведінкових стратегій як моделей поведінки у схожих ситуаціях, вони потребують продуктивного аналізу ситуації, врахування великої кількості чинників, що впливають на неї, та творчого використання набутих професійних знань та вмінь.

До третього блоку ми відносимо ситуаційні завдання службово-бойової діяльності офіцера, які не передбачають одного варіанту його вирішення, вони є проблемними через відсутність готових шаблонів діяльності. Свідоме конструювання ситуаційного завдання з введенням у вихідні дані неповної інформації,

поєднання декількох чинників, які взаємно виключають один одного, корегування завдання під час пошуку варіантів його розв'язання курсантом потребують пошуку індивідуального нешаблонного рішення чи розробки декількох варіантів вирішення ситуаційного завдання. Такий підхід спонукає курсанта до свідомого активного пошуку додаткової інформації та її аналізу, створює умови для вироблення алгоритму розгортання діяльності у процесі її вирішення через аналіз, рефлексію, моделювання та прогнозування.

Вироблення індивідуального варіанту вирішення ситуаційного завдання, крім використання власного досвіду виконання обов'язків військової служби та знання вимог до її організації, потребує від курсанта сформованих умінь порівняння та узагальнення нових фактів, критичного їх осмислення, оперативного реагування на зміни в обстановці, формулювання висновків, вироблення індивідуальних способів діяльності в конкретних ситуаціях та механізму оцінювання отриманих результатів, що сприяє самомотивуванню особистості майбутнього офіцера до самовдосконалення, корекції особистих та професійних рис та якостей, активізує навчальну діяльність, підсилює внутрішню мотивацію щодо засвоєння знань та підвищує інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Для підвищення ефективності виконання ситуаційних завдань як один із можливих варіантів є їх розв'язання в складі мікрогруп, навчальних відділень чи навчальної групи курсантів. Обговорення та пошук колективного варіанту вирішення ситуаційного завдання сприяє виробленню вмій ухвалення колективних рішень, врахування поглядів колег, що забезпечує вироблення комунікативних якостей майбутнього офіцера.

Застосування ситуаційних завдань у професійній підготовці майбутніх офіцерів з використанням потенціалу контекстного підходу передбачає більш глибоке засвоєння та усвідомлення її предметного змісту, розвиває навички моделювання управлінських рішень у різних умовах виконання завдань офіцером. Крім того, розв'язання ситуаційних завдань курсантом сприяє формуванню варіативності його поведінки, аналітичних, організаційних та рефлексивних умінь та тих професійно важливих якостей

(самостійність, оперативність, відповідальність, креативність тощо), які є визначальними в процесі формування його професійної суб'єктності.

Узагальнюючи вищевикладене, пошук варіантів вирішення проблемних ситуацій в умовах реалізації контекстного підходу до професійної підготовки майбутнього офіцера, до яких ми відносимо ситуаційні завдання, сприяє більш глибокому аналізу та усвідомленню ним означеної проблеми, забезпечує розвиток професійного мислення майбутнього офіцера як військовослужбовця, як управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, активізацію творчого підходу та активності у пошуку нетипових та нешаблонних варіантів вирішення актуальних професійних проблем. Крім того, вирішення ситуаційних завдань курсантом формує його здатність до прогнозування та попередження негативних та дестабілізуючих чинників впливу на якість виконання службово-бойових завдань, формує індивідуальний набір моделей поведінки та вирішення проблемних професійних ситуацій у різних умовах військово-професійної діяльності.

Формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у разі використання контекстного підходу до організації навчально-виховної діяльності у ВВНЗ реалізується у чітко зумовленій умовами організації контекстного навчально-виховного середовища логічній послідовності, яку ми трактуємо як етапи формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Перший етап – адаптаційний (навчальна діяльність, первинна військово-професійна діяльність), що відповідає першому-другому курсам навчання). Під час першого етапу переважають навчальні дисципліни циклу загальновійськової підготовки, гуманітарної та природничо-наукової спрямованості. Цей етап характеризується процесом адаптації курсантів до вимог навчально-виховного процесу у ВВНЗ, сприйняття та схвалення вимог до навчання та виконання обов'язків військової служби, формуванням суб'єктної готовності та суб'єктної адаптації до них. Інтеграція зумовлених складових, відсутність у більшості курсантів досвіду виконання обов'язків військової служби та досвіду самоорганізації зумовлюють поведінку курсантів, визначальними ознаками якої є пристосування та орієнтація на результат.

Активність у діяльності є ситуативною та зумовленою вимогами ВВНЗ, що сприяє актуалізації його навчальної суб'єктності.

Особливості навчальної та первинної військово-професійної діяльності сприяють з'ясуванню суб'єктного потенціалу курсанта та усвідомленню ним потреби розвитку власної суб'єктності через самопізнання себе в новій соціальній ролі як військовослужбовця та майбутнього офіцера, що дозволяє визначити зазначений етап як етап становлення особистісної суб'єктності курсанта.

Другий етап – навчально-професійний (навчальна діяльність, військово-професійна діяльність як курсанта та квазіпрофесійна діяльність як офіцера), що відповідає третьому курсу навчання). На цьому етапі переважають навчальні дисципліни загальнопрофесійної та військово-професійної підготовки. Цей етап характеризується формуванням цінностей військово-професійної діяльності, зміною пріоритетності професійних інтересів над особистими. Активність змінюється з ситуативної на осмислену та спрямовується на опанування основами професійної компетентності. Квазіпрофесійна діяльність як офіцера сприймається як провідна. Формуються навички планування навчальної та військово-професійної діяльності, навички співробітництва, які сприяють формуванню суб'єктного досвіду та суб'єктної професійної позиції, що дає змогу визначити цей етап як етап становлення професійної суб'єктності.

Третій етап – суб'єктно-професійний (навчальна діяльність фахово орієнтована, виконання обов'язків офіцера, стажування на офіцерських посадах, четвертий-п'ятий курси навчання). Навчальні дисципліни винятково військово-спеціальної підготовки. Етап характеризується орієнтацією курсанта на засоби здійснення професійної діяльності, відбувається аналіз норм професійної діяльності, курсант як суб'єкт визначає свою позицію щодо них. Активність має свідомий та інтегрований характер, діяльність характеризується співпрацею та потребою у міжсуб'єктному спілкуванні. Формується досвід виконання обов'язків офіцера та реалізуються компоненти суб'єктного досвіду. Відбувається рефлексивне усвідомлення результатів діяльності. Спрямування майбутнього офіцера на реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання завдань військової служби, прагнення до

самореалізації та самоактуалізації в професії дозволяє цей етап визначити як етап завершення формування його професійної суб'єктності.

Розглядаючи освітній процес професійної підготовки майбутніх офіцерів як формування їх пізнавальної діяльності відповідно до реальних вимог професії офіцера та орієнтацію на них, серед складових контекстного підходу, які ми виокремлюємо як найбільш доцільні для використання у навчально-виховному процесі ВВНЗ у процесі формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, визначено такі: побудова контекстного навчально-виховного середовища ВВНЗ, квазіпрофесійна діяльність курсанта та аналіз проблемних ситуацій військово-професійної діяльності.

Контекстний підхід, забезпечуючи трансформацію навчально-виховної діяльності у професійну сферу, сприяє розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно-орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера через внесення змін та корегування змісту програм навчальних дисципліни з урахуванням вимог професії. Під час навчальних занять на основі діалогічного спілкування як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії через моделювання майбутньої професійної діяльності та постійного зворотного зв'язку між науково-педагогічним працівником та курсантом забезпечується формування його готовності до ухвалення виваженого управлінського рішення, активності та ініціативи у пошуку варіантів розв'язання нетипових ситуацій професійного спрямування, що є складовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

2.3. Системний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів

Підготовка майбутніх офіцерів потребує застосування таких методологічних підходів, які б відповідали запитам на професійно підготовлених військових фахівців як військовослужбовців, як управлінців та як спеціалістів окремого напрямку діяльності. З огляду на зазначене одним із шляхів

вирішення зумовленої потреби є використання системного підходу до формування професійної суб'єктності курсантів через наявний потенціал осмислення системного явища з позицій цілісності, самоорганізованості, адаптивності, забезпечення інтеграції здобутків різних наукових напрямів для досягнення цілей вищої військової професійної освіти, «розкритті цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» [118, с. 305].

В основі системного підходу є загальнонаукова теорія системних явищ (Л. фон Берталанфі [51], І. Блауберг [63, 64], В. Ганзен [135], В. Сагатовський [412], В. Садовський [413], А. Урсул [476], Е. Юдін [521, 522] та ін.), загальну теорію систем досліджували П. Анохін [29], Т. Ільїна [211], Є. Істомін [216], Б. Ломов [295], А. Фокшек [483], Г. Хакен [486], О. Чалий [499], В. Шадріков [510] та ін., методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців – А. Алексюк [367], В. Каган [220], Д. Чернілевський [502] та ін., проблема розвитку системного підходу були в спектрі наукового пошуку таких дослідників: О. Березюк [50], В. Беспалько [52, 54], Ю. Бех [57], В. Володько [118], І. Ісаєв [364], Н. Кузьміна [272], О. Кустовська [275], В. Краєвський [264], А. Кузнецова [271], І. Підласий [379], С. Сисоева [367], В. Сластьонін [364], Н. Сура [453], А. Фокшек [483], А. Хуторської [264], Ю. Шабанова [506], Є. Шиянов [364], В. Ягупов [532] та ін.

Актуальним у сучасному науковому дискурсі є дослідження основних положень системного підходу щодо конструювання педагогічних систем, змісту, структури та функцій педагогічного процесу в закладах вищої освіти з позицій системного підходу (Ю. Бех [57], Ю. Вінтюк [107], О. Березюк [50], О. Білоус [62], О. Дубасенюк [392], В. Журавський [191], О. Кустовська [275], В. Кушнір [276], О. Марущак [308], С. Орєєва [348], Н. Самборська [414], Н. Сура [453], В. Ягупов [532] та ін.). Результати наукового пошуку вказаних дослідників складають теоретичне підґрунтя для запровадження системного підходу у формуванні професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ.

Вихідною категорією системного підходу, на думку дослідників, є дефініція «система», яка як загальнометодологічне поняття трактується переважною більшістю науковців через взаємозв'язок «безлічі взаємопов'язаних елементів», елементи якої «утворюють цілком зв'язану множину, яку неможливо розкласти на незв'язані підмножини» [15], «упорядкована певним чином безліч елементів, взаємопов'язаних між собою, які утворюють цілісну єдність» [216], «сукупність об'єктів з їх відносинами і зв'язками, що має такі ознаки: цілісність (певна незалежність системи від зовнішнього середовища і від інших систем), зв'язність (наявність зв'язків, що дозволяють за допомогою переходів по них від елемента до елемента з'єднувати декілька будь-яких елементів системи), функція (наявність цілей, що не є простою сумою цілей елементів, що належать системі)» [57], «єдність закономірно розташованих частин, що перебувають у взаємному зв'язку» [344], «відображення у свідомості суб'єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об'єктів та їх відношень у вирішенні завдання дослідження, пізнання» [504].

Систему як «виділену на основі певних ознак упорядковану множину взаємопов'язаних елементів, які об'єднано загальною метою функціонування та єдністю управління, що виступають у взаємодії із середовищем як цілісна єдність», трактує Т. Ільїна [211, с. 16], тоді як П. Анохін під системою розуміє «комплекс вибірково залучених компонентів, в яких взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів для отримання сфокусованого результату» [29, с. 9].

Узагальнюючи погляди науковців, більшість дослідників трактує дефініцію «система» як структурне цілісне утворення з окремих елементів, що перебувають у взаємодії, оскільки «система своєю інтегративною властивістю діє на кожен свою частину, змінюючи її відповідно до своїх особливостей» [302, с. 34].

У нашому дослідженні ми виходитимемо з трактування системи, запропонованого В. Сагатовським, який під системою розуміє «скінченну множину функціональних елементів й відношень між ними, яку виокремлено із середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу» [412].

Д. Чернілевський, визначаючи роль систем у методології наукової діяльності, вказує, що «кожну конкретну діяльність, об'єкт, процес можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, структуру; і характеризується такими ознаками: цілісність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація» [502, с. 171-172].

Виокремлюючи ознаки, притаманні системі, ми розділяємо погляди дослідників (В. Попова, В. Касьянова та І. Савченко) щодо використання системного аналізу в менеджменті, які до базових ознак системи відносять такі: певний порядок розташування та взаємодії матеріалів, енергії та інформації (конструкція, структура системи); наявність мети, на яку орієнтовано функціонування певної системи; матеріалів, енергії й інформації розміщено відповідно до заздалегідь встановленого порядку; наявність сукупності переваг (пріоритети, критерії, оцінки), що забезпечує оптимальне (раціональне) поєднання та взаємодію елементів системи [383].

На думку В. Ганзен, «системний підхід дає можливість інтегрувати та систематизувати накопичені знання, долати їх зайву надмірність, знаходити інваріанти психологічних описів, оминати недоліки локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень і процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи психічних явищ» [135, с. 3-4], тоді як В. Барабанщиков зазначає, що «...системний підхід дозволяє найбільш точно ставити проблему дослідження і накреслювати стратегію її вирішення; орієнтує дослідника на вивчення психіки як диференційованого цілого, виявлення різноманітності його зв'язків і планів, рівнів та вимірів, що ним відповідають; забезпечує створення гранично широкої багатомірної картини психічних явищ» [43, с. 8].

На основі аналізу та узагальнення теоретичних основ проектування сучасних освітніх систем А. Лігоцький виокремив цілі системного підходу, до яких відносить такі:

– розроблення концептуальних (формальних і змістових) засобів відтворення об'єктів дослідження як систем;

- побудова узагальнених моделей систем та моделей різних класів і властивостей систем;
- дослідження методологічних засад різноманітних теорій систем [289].

Дослідження проблеми моделювання як методу наукового пошуку дозволило В. Афанасьєву виокремити низку взаємопов'язаних аспектів, що характеризують системний підхід, а саме такі: системно-елементний, системно-структурний, системно-функціональний, системно-комунікаційний, системно-інтеграційний і системно-історичний [36], тоді як на думку Ю. Конаржевського, «провідну роль у системному підході відіграє системний аналіз і синтез, та водночас, вони мають морфологічний, структурний, функціональний та генетичний аспекти» [255].

Ю. Шабанова, трактуючи системний підхід як форму накладення теорії пізнання і діалектики з дослідженням процесів, що відбуваються в природі, суспільстві, мисленні, визначає його суть, як реалізацію вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження має розглядатися як велика і складна система і, одночасно, як елемент більш загальної системи. Виходячи із запропонованого визначення системного підходу, Ю. Шабанова акцентує увагу на обов'язковості вивчення і практичного використання таких його аспектів:

- системно-елементного або системно комплексного, який полягає у виявленні елементів складових цієї системи;
- системно-структурного, який полягає у з'ясуванні внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами цієї системи, що дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) досліджуваної системи;
- системно-функціонального, який потребує виявлення функцій, для виконання яких створені та існують відповідні системи;
- системно-цільового, який означає необхідність наукового визначення цілей та підцілей системи, їх взаємних зв'язків;
- системно-ресурсного, який полягає в ретельному виявленні ресурсів, потрібних для функціонування системи, для вирішення системою тієї чи іншої проблеми;

– системно-інтеграційного, який полягає у визначенні сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність та особливість;

– системно-комунікаційного, який означає необхідність виявлення зовнішніх зв'язків цієї системи з іншими, тобто, її зв'язків з навколишнім середовищем;

– системно-історичного, який дозволяє з'ясувати умови в часі, що вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку [430, с. 32].

Стійкий інтерес дослідників до використання системного підходу в сучасній педагогічній науці зумовлює відмінності в поглядах на його принципи. Так, В. Володько провідними принципами системного підходу визначає такі: абсолютний пріоритет кінцевої мети; нагальний розгляд системи як цілого і сукупності елементів; розгляд будь-якої частини з урахуванням сумісності її зв'язків з оточенням; введення ієрархії елементів та їх ранжування; загальний розгляд структури і функції з пріоритетом функції над структурою; урахування змінності системи, її здатності до розвитку, до розширення, заміни елементів, накопичення інформації; урахування невизначеності і випадковостей у системі тощо [118, с. 23].

Відмінним від попереднього є погляд Ю. Шабанової, яка виокремлює такі основні принципи системного підходу:

– цілісність (принципова незводимість властивостей системи до суми властивостей складових її елементів і неможливість виведення з останніх властивостей цілого; залежність кожного елемента, властивості і відношення системи відповідно їх місця, функцій і т. і. усередині цілого);

– структурність (можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків системи; зумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури);

– взаємозалежність системи і середовища (система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії із середовищем); ієрархічності (кожен компонент системи у свою чергу може розглядатися як система, а досліджувана у такому випадку система є одним із компонентів ширшої системи);

– множинність опису кожної системи (через принципову складність кожної системи її адекватне пізнання потребує побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи) [506, с. 20].

Такий погляд щодо системного підходу притаманний більшості науковців, проте подальший науковий пошук дав змогу доповнити та конкретизувати низку принципів. Визначаючи принципи системного підходу як «загальні положення, що відображають відношення, абстраговані від конкретного змісту наукових і прикладних проблем», автори навчального посібника «Системний підхід у вищій школі» [429] до основних його принципів відносять такі:

– принцип остаточної (глобальної, генеральної) мети – функціонування та розвиток системи і всіх її складових мають спрямовуватися на досягнення певної глобальної (генеральної) мети. Усі зміни, вдосконалення та управління системою потрібно оцінювати з цієї точки зору;

– принципи єдності, зв'язаності і модульності – система розглядається «ззовні» як єдине ціле (принцип єдності), водночас необхідний «погляд зсередини», дослідження окремих взаємодіючих складових системи (принцип зв'язаності). Принцип модульності передбачає розгляд замість складових системи її входів і виходів, тобто абстрагування від зайвої деталізації за умови збереження можливості адекватного описання системи;

– принцип ієрархії – виявлення або створення у системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей. В ієрархічних системах дослідження, як правило, розпочинається з вищих рівнів ієрархії, а в разі її відсутності дослідник має чітко визначити, в якій послідовності розглядатимуться складові системи та напрям конкретизації уявлень;

– принцип функціональності – структура системи тісно пов'язана та зумовлюється її функціями, отже, створювати та досліджувати систему необхідно після визначення її функцій. У разі появи нових функцій системи доцільно змінювати її структуру, а не намагатися «прив'язати» цю функцію до старої структури;

– принцип розвитку – здатність до вдосконалення, розвитку системи за умови збереження певних якісних властивостей. При

створенні та дослідженні штучних систем межі розширення функцій системи та її модернізація мають визначатись їхньою доцільністю. Здатність до розвитку штучних систем визначається наявністю таких властивостей, як самонавчання, самоорганізація, штучний інтелект;

– принцип децентралізації – розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи. Співвідношення між централізацією та децентралізацією визначається метою та призначенням системи. Повністю централізована система є негнучкою, неспроможною швидко реагувати і пристосовуватися до змінних умов. У системах з високим ступенем децентралізації складніше узгоджувати функціонування елементів з точки зору досягнення глобальної мети; необхідно мати стійкий механізм регулювання, який не дозволяє значно відхилитися від поведінки, що веде до досягнення спільної мети. У разі відсутності такого механізму наявність певного рівня централізації є об'єктивною необхідністю, але ступінь централізації має бути мінімальним, і це забезпечить досягнення глобальної мети;

– принцип невизначеності – здебільшого досліджується система, про яку не все відомо, поведінка якої не завжди зрозуміла, невідома її структура, непередбачуваний перебіг процесів, невідомі зовнішні впливи тощо. Частковим випадком невизначеності є випадковість, коли певна подія може відбутись, а може й не відбутись [429, с. 11].

З огляду на особливості професійної підготовки майбутніх офіцерів та актуальну потребу забезпечення дієвих алгоритмів її реалізації як складових загальної системи нам імпонує погляд на провідні принципи системного підходу О. Жарикова, на думку якого «системний підхід ґрунтується на таких принципах: єдності – спільний розгляд системи як єдиного цілого та як сукупності частин; розвитку – урахування змінності системи, її здібності до розвитку, накопичення інформації з урахуванням динаміки навколишнього середовища; глобальної мети – відповідальність за вибір глобальної мети. Оптимум для підсистем або елементів не є оптимумом всієї системи; функціональності – спільний розгляд

структури системи та функцій із пріоритетом функцій над структурою; децентралізації – поєднання децентралізації і централізації; ієрархії – урахування супідрядності та ранжування частин; невизначеності – урахування ймовірнісного здійснення події; організованості – ступінь виконання рішень і висновків [185], що дозволяє визначити системний підхід як дієвий засіб для ґрунтового системного аналізу окремих компонентів та їх взаємозв'язків, що забезпечує цілісність і функціональність системи формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Виходячи із запропонованого трактування поняття «система», щодо педагогічного процесу система – це «сукупність принципів, що є основою для будь-якого навчання» [359, с. 7], тоді як Н. Кузьміна педагогічну систему трактує як «множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, за допомогою яких досягаються цілі навчання й виховання підростаючого покоління і дорослих» [272, с. 10].

Зважаючи на ключові характеристики педагогічної системи, до яких ми відносимо наявність взаємопов'язаних елементів, мети функціонування, цілісність, ієрархічну побудову та взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, Н. Самборська акцентує увагу на низці обов'язкових характеристик, притаманних системі:

- наявність окремих частин, які перебувають у нерозривній єдності з цілим;

- кожна з частин цілого відображає певною мірою всю систему, однак ціле домінує над сукупністю складових;

- складно організований об'єкт, що складається з підсистем [414, с. 100].

Системний підхід у педагогіці, на думку В. Беспалько «протікає в певних умовах, у сукупності з цими умовами є системним. У системах вирізняють елементи – об'єкти і їх взаємодію, тобто структури і функції. Системи, в яких здійснюються педагогічні процеси, називаються педагогічними системами» [52, с. 26], тоді як Т. Поясок вказує, що «застосування системного підходу...створює можливості для виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей складових педагогічного процесу, їх структурування, оптимізації, організації і регуляції» [384, с. 67].

Відповідно до визначення в Українському педагогічному

словнику системний підхід – це напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, тоді як у педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину [143, с. 305]. Нам імпонує погляд О. Дахіна, який аргументовано доводить, що серед переваг системного підходу є можливість введення «додаткових підмоделей, які враховують різноманітні чинники і напрями в динаміці дослідження» [157, с. 100].

Як зазначає А. Киверялг, «у разі системного підходу дослідник вивчає у структурі системи не окремі автономні елементи, частини, що складають ціле, а взаємовідносини та зв'язки різних елементів цілого, знаходить у системі відносин між елементами провідні тенденції та основні закономірності у структурі» [277, с. 11], що дозволяє методологічну категорію «система» охарактеризувати як об'єктивне відображення дійсності через суб'єктивне її сприйняття в реалізованих моделях.

Виходячи з розуміння категорії «система», системний педагогічний підхід передбачає опанування тими, хто вчиться, теоретичними знаннями через визначені алгоритми, інтеграція яких є педагогічною системою, з урахуванням того, що «система підготовки фахівця виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети» [179, с. 516], системний педагогічний підхід є «інноваційним напрямом, який дає нам змогу досліджувати сутність і закономірність виховання і навчання у ВНЗ як єдиної системи педагогічного процесу...» [51], завданням якого є «розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» [143, с. 305], тоді як «методологічна ефективність системного підходу, як і будь-якої загальнонаукової методології, вимірюється тим, наскільки здатний він відігравати конструктивну роль у побудові та розвитку конкретних предметів дослідження, тобто його прикладеністю до певного типу об'єктів вивчення» [522, с. 39].

Як зазначає В. Шадриков, «системний підхід являє собою конкретно-наукову методологію пізнання складних об'єктів, яка

прийшла на зміну аналітичним дослідженням» [510, с. 171], тоді як на думку О. Крилової, системний підхід визначається особливостями засвоєння методології пізнання, оцінних знань, рефлексій метапредметного характеру [269]. Схожі погляди знаходимо у В. Кушнір: «системний підхід як методологія пізнання спонукає до розуміння необхідності простору досліджень, а саме – виходу в простір міжпредметних та надпредметних, тобто методологічних знань. При вивченні педагогічного процесу системний аналіз і моделювання стали одними з основних методів його пізнання і перетворення складної реальності, системне моделювання перетворюється в дієвий метод дослідження педагогічної реальності» [276, с. 32], що дозволяє системний підхід визначити як напрям методології спеціального наукового пізнання, що забезпечує адекватний досліджуванім потребам вибір шляхів вирішення актуальних проблем, тобто «системний підхід можна розглядати як гносеологічну призму чи особливий вимір реальності» [318, с. 8].

Ми розділяємо погляд З. Курлянд, яка вказує, що «дедалі більше дослідників під час вирішення педагогічних проблем вдаються до реалізації стратегії системного підходу в процесі дослідження як комплексного методу вивчення об'єкта на основі обраного принципу. Наявність чітких методологічних позицій, наукових передумов дає досліднику можливість уникнути помилок, точно визначити, що шукати, в який спосіб» [274, с. 33].

Серед переваг системного підходу більшість дослідників виокремлює його потенціал як дієвого інструменту, який дозволяє в короткі терміни знаходити нові, ефективні рішення проблем, що постають, ефективно досягати цілей навчального процесу і управляти запланованими змінами [429, с. 33]. Як аргументовано доводить О. Кустовська, «особливість системного підходу полягає в тому, що він не існує у вигляді чіткої методики з визначеною логічною концепцією» [275], тоді як Н. Сура акцентує увагу на його універсальності, вказуючи на «здатність виконувати функції загального методу для вирішення теоретичних та практичних проблем організації навчального процесу» [453, с. 432].

Поряд з тим використання системного підходу до вирішення актуальних проблемних питань сучасної педагогічної науки та формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів

зокрема передбачає дотримання низки умов. У їх визначенні ми опиратимемось на авторитетну думку З. Курлянд, яка до обов'язкових умов використання системного підходу відносить такі:

- визначення всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища (цілі педагогічної діяльності; студенти, які відіграють роль суб'єкт-об'єктів; викладачі й інші особи, що беруть участь у педагогічному процесі; зміст педагогічного процесу; педагогічні технології; результати педагогічної діяльності;

- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від усіх інших і на цій основі виявлення основних елементів із провідними зв'язками й відношеннями;

- побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю;

- розкриття залежності означеної системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система функціонуватиме;

- опису конкретного елемента в нерозривному зв'язку з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;

- визначення, що властивості досліджуваного процесу, явища базуються не тільки на підсумуванні характеристик його елементів, а й на особливостях системи загалом, самої структури системи [274, с. 34].

Нам імпонує запропонована А. Кузнецовою класифікація типів системного педагогічного підходу, серед яких дослідниця виокремлює системно-цільовий, системно-компонентний, системно-структурний, системно-функціональний, системно-діяльнісний, системно-мислєдіяльнісний і системно-історичний [271, с. 91], зазначаючи при цьому, що «модифікація системного підходу пов'язана з пошуком ефективних моделей освітніх процесів, що виявляється в його синтезі із сучасними підходами – антропологічним, аксіологічним, культурологічним, особистісно орієнтованим, технологічним, компетентнісним та ін.» [271, с. 4].

Узагальнюючи вищевикладене, методологічне значення застосування системного підходу, на наше переконання, полягає в наявному потенціалі під час його використання щодо виявлення взаємозв'язків між різними компонентами об'єкта, що вивчається,

залежностей як всередині системи, так і з зовнішнім середовищем, підґрунтям для розробки практичних рекомендацій з оптимізації функціонування досліджуваного об'єкта.

Щодо формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗС України як пріоритетної цілі підготовки курсанта, як професійного військовослужбовця, як управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності системний підхід означає адекватний вибір засобів і способів організації та реалізації навчально-виховного процесу у ВВНЗ, які забезпечать формування здатності і спроможності курсанта цілеспрямовано демонструвати та відстоювати свою суб'єктність як суб'єкта військово-професійної діяльності, усвідомлювати та сприймати суб'єктність інших учасників цієї діяльності.

Ефективного вирішення цих завдань можна досягти, застосовуючи системний підхід до організації та практичної реалізації цілісного навчально-виховного процесу, до визначення чіткої мети та цілей професійної підготовки майбутнього офіцера, його навчання та виховання, до забезпечення умов формування та розвитку професійної суб'єктності.

Системний підхід до організації професійної підготовки майбутніх офіцерів має передбачати взаємопов'язані зусилля усіх суб'єктів навчально-виховного процесу: адміністративно-командного складу, науково-педагогічних працівників та курсантів на основі цілісної сукупності цілей та завдань, що становлять єдину систему логіко-методологічних принципів. Реалізація вищезазначеного передбачає забезпечення єдності цілей, змісту і характеру навчання та виховання майбутніх офіцерів, їхнього особистісного розвитку та забезпечення умов формування та розвитку професійної суб'єктності в просторі ВВНЗ. Крім того, ефективність реалізації зумовлених завдань залежить від ціннісного сприйняття та рівня психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу ВВНЗ, їхньої спрямованості на педагогічну діяльність, створення та розвиток умов для формування професійної суб'єктності усіх учасників навчально-виховного процесу.

Серед основних аспектів використання системного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера

виокремлюємо цільовий та змістовний, які дозволяють задовольнити вимоги до сучасного офіцера, його особистісних та професійних якостей як основи формування професійної суб'єктності.

У цільовому аспекті вимоги конкретизуються у завдання всіх суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ мати та розвивати власну професійну суб'єктність як стратегічну ціль професійної підготовки майбутнього офіцера, активну життєву позицію, стійке прагнення та потенціал до суб'єкт-суб'єктної взаємодії між адміністративно-командним, науково-педагогічним складом та курсантами.

Щодо змістовного аспекту системний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки означає таку організацію навчально-виховного процесу, яка передбачає єдність світоглядних позицій і методологічних принципів організації та здійснення цілісного навчально-виховного процесу ВВНЗ, єдність педагогічної діяльності та чітко визначений її зміст, створення умов активізації діяльності та мотивації на цілеспрямований розвиток професійної суб'єктності курсантів.

Використання системного підходу дозволяє нам розглядати процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ як сукупність елементів, що забезпечують організацію, координацію й керівництво діяльністю, спрямованою на досягнення визначених цілей, що дає можливість виокремити основні системні властивості концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, що будуть покладені в основу її розроблення:

1. Цілісність – формування професійної суб'єктності як єдиного цілого та як підсистема загальної професійної підготовки майбутніх офіцерів.

2. Емерджентність – окремі елементи діяльності не відображають властивості системи в цілому, яка може набувати нових властивостей і якостей, не притаманних окремим її елементам.

3. Цілеспрямованість – наявність об'єктивних цілей прогнозованої системи, забезпечення отримання достовірних даних про її поточний стан, потенціал для переходу з одного стану до іншого в разі потреби корегування шляхів досягнення цілей формування професійної суб'єктності.

4. Структурність – можливість аналізу окремих елементів системи та їх взаємозв'язків у рамках організаційної структури.

5. Ієрархічність – підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого через багаторівневу ієрархію структури управління.

6. Динамічність – в основі процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є постійна динаміка змін як об'єктивний результат процесів її становлення та розвитку.

7. Стійкість та надійність – здатність зберігати належну ефективність функціонування під дією зовнішніх впливів.

8. Синергетичність – здатність до самоорганізації, адаптації до умов, що впливають, збереження стійкості у разі зміни структури.

9. Концептуальність – наявність взаємоузгоджених поглядів на мету, цілі, завдання, сутність та шляхи досягнення цілей формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Зумовлені системні властивості ми трактуємо як методологічний прийом для можливості розробки адекватної реальним потребам професійної діяльності моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ як певної цілісності, логічно структурованої з урахуванням функціональних ознак її компонентів, до яких ми відносимо: цілісність, емерджентність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, динамічність, стійкість та надійність, синергетичність та концептуальність.

Виходячи з вищезазначеного, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ є керованим, складним процесом, який містить організаційну та педагогічну складові. Організаційна складова, на наше переконання, характеризується сукупністю структурних підрозділів ВВНЗ (управління ВВНЗ, факультети та кафедри) і суб'єктів управлінського процесу, до яких ми відносимо керівництво ВВНЗ, офіцерів відділів, відділень і служб, начальників факультетів, начальників навчальних курсів і курсових офіцерів. Педагогічна складова реалізується суб'єктами освітньої діяльності – науково-педагогічними працівниками як з числа військовослужбовців, так і з числа працівників ЗС України через системний вибір адекватних цілям та очікуваним результатам раціональних методів, способів, прийомів та педагогічних технологій, що реалізуються в освітній діяльності ВВНЗ.

У разі застосування системного методу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера можна вирішити

проблему побудови елементів структурно-функціональної моделі його професійної підготовки, здійснити ґрунтовний аналіз змісту освітньої діяльності ВВНЗ і взаємозв'язків у системі, закономірностей та принципів її функціонування, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають, створити передумови до об'єктивного обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов формування професійної суб'єктності в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів та етапів її реалізації. Крім того, системний підхід забезпечує можливість інтеграції різних педагогічних технологій та суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Таким чином, організацію та процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, що ґрунтується на засадах системного підходу, розглядатимемо як цілісну систему взаємодії суб'єктів освітньої діяльності на основі об'єктивних закономірностей та принципів, адекватних потребам майбутньої професійної діяльності методів, форм, змісту та педагогічних технологій, яка зумовлює формування їхньої професійної суб'єктності. Крім того, системний підхід дає змогу виокремити системні властивості процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів: мету, функції та завдання системи, її складові, конкретизувати структуру та оптимізувати зв'язки як між її складовими, так з іншими системами [259, с. 235].

Системний підхід є дієвим інструментом для побудови моделі формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера в процесі професійної підготовки у ВВНЗ і визначення її ефективності через осмислення теоретичної основи педагогічних процесів та ефективності їх застосування в процесі формування.

2.4. Суб'єктно-діяльнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів

Для розуміння психолого-педагогічних механізмів формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера доречним вбачається орієнтуватися на основні вимоги суб'єктно-діялісного підходу, оскільки особливостями, що притаманні професійній підготовці майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності, визначається його

суб'єктогенез. Як зазначає академік Н. Ничкало, саме суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає «формування у студентів не лише професійних умінь розв'язувати професійно-орієнтовані завдання, а й готовності до прийняття відповідальних рішень, здатності до творчого рівня власної професійної діяльності» [160], що повною мірою відповідає потребам професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Методологічні положення суб'єктно-діялісного підходу (К. Абульханова-Славська [6], Г. Балл [42], А. Брушлинський [78], Л. Виготський [126], О. Леонтьєв [286], Б. Ломов [296], С. Рубінштейн [404], В. Шадріков [509] та ін.) зумовлюють розгляд діяльності як загальної універсальної форми взаємодії людини зі світом, спосіб організації її активності, сутнісні характеристики якої відображають специфічний характер її детермінації в умовах людського способу буття, визначаючи людину як «суб'єкт, який володіє свідомістю і будує за її посередництвом свою діяльність. Процеси творення і творіння людиною своєї діяльності знаменують початок розвитку її особистості» [155], а суб'єктність є проявом форми активності особистості в різних видах діяльності.

На думку О. Леонтьєва, першопричиною активності людини є діяльність як «форма активного цілеспрямованого вияву сутнісних сил особистості та основний засіб і найважливіша форма її розвитку» [284], яка пріоритетно зумовлена її вмотивованістю, оскільки «діяльності без мотиву не буває» [284, с. 153]. Потреба в будь-якій діяльності, продовжує дослідник, «одержує своє визначення в її предметі – вона має знайти себе в ній. Оскільки потреба знаходить у предметі свою визначеність, тоді цей предмет стає мотивом діяльності» [286, с. 303]. Схожі погляди ми знаходимо у С. Рубінштейна, який наголошував, що «будь-яка дія виходить із мотиву» [403, с. 187].

Акцентуючи зв'язок між поведінкою та діяльністю, С. Рубінштейн визначав власну активну діяльність людини як один з основних чинників формування особистості, яка, на його думку, виступає, з одного боку, як умова діяльності, а з другого, – як її продукт.

Послідовниця наукової школи С. Рубінштейна К. Абульханова-Славська конкретизувала роль діяльності у формуванні суб'єкта та визначила особистість «як суб'єкт, який випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності [5]». Цей

спосіб, на думку дослідниці, «відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності..., вимогам, об'єктивним характеристикам власне цього виду діяльності. Спосіб діяльності є більш-менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно» [5, с. 91].

На думку С. Максименка та В. Осьодла, «сучасність висуває до суб'єкта діяльності підвищені вимоги щодо наявності у нього творчої активності, уміння шукати нові шляхи вирішення проблем, по-новому підходити до них, знаходити нові форми роботи з персоналом, впливати на людей» [300, с. 3]. З огляду на зазначене, у трактуванні поняття «діяльність» ми опиратимемося на погляди укладачів Словника психології, на думку яких зумовлена дефініція є «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним стосунків суб'єкта у предметній дійсності» [397, с. 101], що вказує на наявний зв'язок суб'єкта та діяльності, крім того дозволяє визначити провідну роль діяльності у формуванні професійної суб'єктності майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки у ВВНЗ, оскільки саме в діяльності (військово-професійній як військовослужбовця та квазіпрофесійній як майбутнього офіцера) відбувається формування його як військового професіонала, «провідна роль у розвитку психіки відводиться діяльності, а вихідним методом її вивчення є аналіз перетворення психічного відображення в процесі діяльності» [400, с. 102].

Обґрунтовуючи поняття «суб'єктно-діяльнісний підхід», його основоположник С. Рубінштейн вказував, що «мислення, як вищий психічний пізнавальний процес, тісно пов'язане з поняттям «дія». Людина пізнає дійсність, впливає на неї, розуміє світ і змінює його за допомогою сукупності певних однорідних дій», тоді як мислення, на його думку, «не просто супроводжується діяльністю або діями – розумовими операціями. Дія – це первинна форма існування мислення» [407, с. 310-311].

Вихідним методологічним принципом суб'єктно-діяльнісного підходу, за С. Рубінштейном [407], є принцип єдності свідомості і діяльності. Науковець зазначав: «суб'єкт у своїх діяннях не тільки виявляється і проявляється, він у них твориться і визначається. Тим, що він робить, можна визначити те, ким він є, напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого» [408, с. 225-233], а «особистість стає суб'єктом, коли вона виступає центром самоорганізації, саморегуляції та самоактуалізації» [9], наголошуючи при цьому, що «свідомість не управляє діяльністю ззовні, а складає з нею органічну єдність, будучи як передумовою (мотиви, цілі), так і результатом (образи, стани, навички та ін.) діяльності» [407, с. 225-233].

«Самостійність суб'єкта, – як вказує С. Рубінштейн, – не вичерпується лише здатністю виконувати ті чи інші завдання. Вона містить у собі більш суттєву здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи інші завдання, цілі, визначати напрями власної діяльності. Це потребує великої внутрішньої роботи, передбачає здатність мислити самостійно, та все це пов'язано з формуванням цілісного світогляду» [403], що є однією з передумов до формування його суб'єктності.

Формування та розвиток суб'єктності, на думку Т. Гущиної, «передбачає синтез можливостей, здібностей та активності особистості, з одного боку, та вимог до діяльності, що визначають її зміст, засоби, умови та організацію – з другого» [152, с. 28], що є першопричиною особистісних суб'єктних новоутворень – самопізнання, самоактуалізації, потреби у постійному професійному самовдосконаленні як обов'язкових складових успішного професіонала, зокрема офіцера.

Аналіз напрацювань науковців ([6], [69], [78], [126], [166], [197], [284], [404], [457], [496], [532]), що становить систему ідей суб'єктно-діяльнісного підходу, та дослідження суб'єктно-діяльнісного підходу та суб'єктності сучасними науковцями (І. Бех [55], І. Зязюн [209], В. Моляко [323], В. Осьодло [355], В. Татенко [461], В. Ягупов [532] та ін.) дають змогу виокремити такі методологічні положення, які стануть основою побудови концепції формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера:

– військово-професійна діяльність (первинна як курсанта та майбутня військово-професійна як офіцера) завжди суб'єктна, оскільки здійснюється в умовах спільної діяльності її суб'єктів – учасників освітньої діяльності у ВВНЗ і військовослужбовців різних категорій під час виконання службово-бойових завдань у військових частинах і підрозділах ЗС України;

– військово-професійна діяльність як курсанта, так і офіцера передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію;

– у військово-професійній діяльності офіцера його професійна суб'єктність є обов'язковою умовою успішного виконання функціональних обов'язків, що, у свою чергу, забезпечує актуалізацію, розвиток та подальше його вдосконалення як повноцінного суб'єкта цієї діяльності.

Зумовлені методичні положення, на наше переконання, є основою побудови навчально-виховного простору ВВНЗ та як результат, – особистого простору формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, оскільки «...сконструйований суб'єктом простір містить найбільш значущі події та явища діяльності, які є вираженням власної індивідуальності як значущої й потрібної для себе та інших (самовираження), самоздійснення (реалізація своїх потенцій), самоутвердження, самостійності (здатність до планування, регулювання цілеспрямованості власної діяльності, рефлексії й саморефлексії), творчості (здатність до автономної поведінки, саморегуляції й міжсуб'єктної взаємодії), самоосвіти, упевненості в собі, послідовності в досягненні цілей, умінні відстоювати свої права тощо» [300, с. 5], що є визначальними орієнтиром у побудові та реалізації системи роботи усіх учасників освітнього процесу як повноправних його суб'єктів, до яких ми відносимо науково-педагогічних працівників, адміністративно-командний склад та курсантів, спрямованої та формування та подальший розвиток професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Провідною ідеєю суб'єктно-діяльнісного підходу в дослідженні проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, на наше переконання, є твердження, що її формування відбувається під час виконання курсантом первинної військово-професійної діяльності як військовослужбовцем та

квазіпрофесійної як майбутнім офіцером як її повноправного суб'єкта. При цьому, як зазначає В. Козаков [247], «при суб'єктно-діяльнісному підході провідним процесом діяльності є навчально-пізнавальна діяльність суб'єкта навчання», до складу якої науковець включає «суб'єкт, процес, предмет, засоби, умови та продукт».

Погоджуємось із твердженням Д. Ельконіна, який в обґрунтуванні пріоритетності навчальної діяльності вказував, що вона «є діяльністю із самозміни..., її продуктом є ті зміни, які відбулися в ході її виконання в самому суб'єкті» [524, с. 45], освітня діяльність курсантів у ВВНЗ, що у своїй структурі містить єдність мети, потреб і мотивів та враховує індивідуальні особливості та потреби, є визначальним чинником інтелектуального та психічного формування особистості майбутнього офіцера як військового професіонала.

Визначаючи поняття професіоналізм як «здатність до компетентного виконання функціональних обов'язків, набута в ході навчальної і практичної діяльності; рівень майстерності та мистецтва в певному виду занять, який відповідає рівню складності завдань, що виконуються» [395, с. 505], з позицій суб'єктно-діялісного підходу вплив професійної діяльності є визначальним у формування провідних рис особистості фахівця, зокрема й майбутнього офіцера.

Ми поділяємо погляди Т. Гущиної, яка вказує, що з позицій суб'єктно-діялісної концепції професійне становлення відбувається протягом усього життєвого шляху та складається з таких етапів:

1. Оптація – вибір професії з урахуванням індивідуально особистісних та ситуативних особливостей.

2. Професійна підготовка – отримання професійних знань, навичок та вмінь.

3. Професійна адаптація – входження в професію, засвоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних якостей та отримання досвіду.

4. Професіоналізація – формування позицій, інтеграція особистісних та професійних якостей, виконання зобов'язань.

5. Професійна майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності [152, с. 27–28].

Визначаючи показники професіоналізму військового фахівця та офіцера зокрема, ми опиратимемося на авторитетний погляд В. Ягупова [540], який серед інших виокремлює психологічні показники, які, на думку науковця, дозволять офіцеру успішно діяти в бойових (екстремальних) умовах:

- суб'єктна компетентність;
- військово-професійна компетентність як представника конкретного виду ЗС України та роду військ;
- професійна компетентність як представника конкретної військової спеціальності;
- розвиненість особистісних і професійно важливих якостей і рис як фахівця екстремального виду діяльності (наявність об'єктивної Я-концепції як військовослужбовця та як професіонала, внутрішньої мотивації до військово-професійної діяльності, організованість, працездатність, мобілізованість, відповідальність, військово-професійна та особистісна зрілість, практичне мислення як конкретного військового спеціаліста і т.ін.);
- чітке формулювання професійно важливих цілей службової діяльності та їх спрямована реалізація;
- володіння сучасними технологіями і методиками реалізації службових компетенцій;
- низький рівень залежності в процесі реалізації службових компетенцій від зовнішніх чинників;
- успішність, продуктивність і ефективність військово-професійної діяльності [540, с. 387-391].

Застосування суб'єктно-діяльнісного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів (за В. Ягуповим) сприятиме реалізації їхніх суб'єктних проявів, до яких ми відносимо такі: усвідомлення необхідності розвитку професійної та фахової компетентностей для становлення суб'єктом військово-професійної діяльності; усвідомлення необхідності професійного та фахового вдосконалення, зростання й реалізації кар'єрних перспектив; здатність професійно визначати свої фахові потреби й шукати оптимальні шляхи їх вирішення; свідома саморегуляція і самодетермінація своєї поведінки й діяльності як її суб'єкта; свідомий вибір тієї чи іншої суб'єктної позиції в навчальному процесі; намагання внести свій життєвий, а інколи і професійний

досвід у процес навчання [541, с. 2–3] та подальший розвиток офіцером його професійної суб'єктності.

Однією з визначних переваг застосування суб'єктно-діяльнісного підходу є можливість отримання під час оцінювання готовності майбутнього офіцера до виконання службово-бойових завдань після закінчення ВВНЗ об'єктивної картини придбаних офіцером знань, умінь і навичок та діагностики рівня сформованості емоційно-вольових якостей та управлінських компетентностей, визначити його здатність діяти в екстремальних умовах – тобто в бойовій обстановці, що є визначальним під час ухвалення рішення щодо призначення випускника на посади для подальшого проходження служби. Як зазначає В. Ягупов, «суб'єктно-діяльнісний підхід до військово-професійної підготовки допускає знання індивідуальних особливостей, стилів діяльності слухача як суб'єкта, вміння діагностувати і прогнозувати їх вплив на успішність розвитку військово-професійної та спеціальної видів компетентності. Освіта, орієнтована на розвиток особливостей, здібностей, індивідуальності особистості офіцера здійснюється тільки в ході рівноправного партнерства в спільній розвиваючій діяльності учнів і педагогів [537, с. 101-111].

В обґрунтуванні методичних аспектів розвитку суб'єктності фахівця ми опиратимемось на погляди В. Осьодла, який у результаті дослідження проблеми суб'єктного підходу у психологічному супроводі професійного становлення офіцера виокремлює три взаємопов'язані комплекси: інформаційний, розвивально-корекційний і методичний. На думку дослідника, «Інформаційний комплекс – це вид розвивальної роботи, ...орієнтований на формування інформаційної основи, що створює найповніше уявлення про професійну діяльність як сферу докладання суб'єктних зусиль, актуалізацію суб'єктного потенціалу, про змістову специфіку професійної взаємодії різних суб'єктів діяльності... Розвивально-корекційний комплекс спрямований на розвиток структурних компонентів суб'єктності, що визначають її функціональну ефективність... Методичний комплекс психологічного й психофізіологічного забезпечення орієнтований на профілактику несприятливих тенденцій у самооцінці..., опанування навичок психофізичного відновлення після

тренінгових процедур і службових навантажень, а також усвідомлення можливості здобуття кожним учасником тренінгу психологічної допомоги з приводу проблем, що постають у зв'язку з новим баченням особистісно професійних перспектив» [356, с. 209-210].

Серед переваг суб'єктно-діяльнісного підходу у формуванні професійної суб'єктності, основу якого становлять як концептуальні ідеї сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти України та військової освіти зокрема, так і педагогічні традиції професійної підготовки майбутніх офіцерів, ми виокремлюємо наявний потенціал у його використанні щодо реалізації ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ: науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та курсантами як його суб'єктами, становлення та розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин, забезпечення спрямованості навчальної діяльності на формування суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Реалізація основних вимог суб'єктно-діяльнісного підходу в процесі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ передбачає:

- гармонізацію ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного видів формування курсантів як суб'єктів майбутньої військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗС України;

- формування ціннісно-мотиваційної сфери первинної (як курсантів) та майбутньої військово-професійної діяльності як офіцерів ЗС України;

- формування когнітивної сфери майбутньої військово-професійної діяльності курсантів як військовослужбовців, як управлінців та як фахівців окремого напрямку військово-професійної діяльності;

- формування у курсантів діяльнісної сфери майбутньої військово-професійної діяльності;

- формування рефлексивної сфери майбутньої військово-професійної діяльності курсантів;

- індивідуалізацію та диференціацію їх професійної підготовки з урахуванням індивідуально-психічних особливостей,

цілей, цінностей, вимог та особливостей майбутньої військово-професійної діяльності.

Крім того, суб'єктно-діяльнісний підхід, як зазначає О. Бойко, припускає реалізацію потенційних можливостей діяльнісного аспекту професійної підготовки майбутнього офіцера, а категорія діяльності, на думку дослідника, при цьому відіграє фундаментальну роль, оскільки визначає навчальну діяльність курсантів як форму активного цілеспрямованого саморозвитку і самовираження військового фахівця на етапі оволодіння певним рівнем професійної компетентності [67].

Підхід до курсанта як до об'єкта, а не суб'єкта навчання, зазначає науковець, «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 науково-педагогічний працівник, викладач ВВНЗ, позбавлений можливості самостійно ставити мету, вибирати 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» [67].

У використанні ключових ідей та принципів суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ми виходитимемо з етапів суб'єктогенезу курсанта, визначальні з яких відбуваються у ВВНЗ:

1) ухвалення рішення щодо вибору професії офіцера та становлення курсанта суб'єктом первинної військово-професійної діяльності як військовослужбовця, сприйняття культури професійної діяльності, внутрішнє схвалення її норм і правил, виникнення потреби у проявах суб'єктної поведінки;

2) усвідомлення курсантом себе як майбутнього військового професіонала – офіцера та суб'єкта військово-

професійної діяльності;

3) побудова курсантом індивідуальної ієрархії цілей квазіпрофесійної діяльності як майбутнього офіцера та їх реалізація в просторі ВВНЗ;

4) усвідомлення курсантом себе як майбутнім офіцером і суб'єктом військово-професійної діяльності через визначену потребу ухвалення управлінських рішень;

5) становлення та розвиток суб'єктності випускника – офіцера як результат автономності професійної діяльності та відповідальності за ухвалені рішення;

6) саморефлексія офіцером результатів військово-професійної діяльності як її суб'єкта.

Динаміка формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ відбувається як результат реалізації методологічних функцій (за В. Ягуповим) професійної підготовки курсантів:

– самооцінювання – усвідомлення курсантом особистісного, інтелектуального та професійного видів потенціалу і визначення стратегії, тактики і процесу їх актуалізації та реалізації в освітній, первинній військово-професійній та квазіпрофесійній діяльності;

– самопізнання – рефлексія і саморефлексія, усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю, курсантом – майбутнім офіцером та суб'єктом військово-професійної діяльності;

– самоствердження – усвідомлення себе спочатку як військовослужбовця, як курсанта, з часом – як офіцера, вироблення ставлення до себе як до офіцера;

– самодетермінація – стимулювання курсантом та в перспективі офіцером власного професійного становлення спочатку в процесі отримання професійної освіти, а в перспективі – військово-професійної діяльності);

– саморегуляція – управління власною військово-професійною, насамперед навчальною діяльністю як військовослужбовця з урахуванням обумовлених нормативними документами обмежень, поведінкою та професійним формуванням як майбутнього офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності;

– самореалізація – виявлення, розкриття та реалізація своїх

потенційних особистісних, інтелектуальних і професійних можливостей та здібностей як офіцера – військового професіонала;
– самоактуалізація – використання курсантом потенційних особистісних, інтелектуальних і професійних можливостей та здібностей в первинній військово-професійній, освітній та квазіпрофесійній діяльності як офіцера.

З огляду на зазначене, ми виокремлюємо такі етапи становлення професіонала, які розглядаємо як етапи розвитку особистості майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗС України. Ми вважаємо, що без формування майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності неможливо сформувати їх професійну суб'єктність.

Перший етап – усвідомлений, мотивований вибір професії офіцера як на основі своїх індивідуально-психічних особливостей, схильностей, так і під впливом зовнішніх чинників. Діяльність обумовлена необхідністю вибору професії при недостатньо повному уявленні про офіцерську службу та потребою подолання об'єктивних сумнівів щодо правильності ухваленого рішення стати офіцером.

Другий етап – навчання на молодших (1-2) курсах. Основним видом діяльності курсанта на цьому етапі є освітня діяльність щодо набуття військово-професійних знань, умінь, та навичок. Військово-професійна діяльність як військовослужбовця спрямована на формування цінностей військової діяльності із захисту Батьківщини, соціально значущих та професійно важливих якостей офіцера ЗС, формування їх професійної спрямованості. Рушійною силою розвитку особистості на цьому етапі є цільова настанова, що формується на основі саморефлексії та самооцінювання курсанта, на професійну діяльність, включеність в усі аспекти освітнього процесу ВВНЗ. Основний результат цього етапу – оволодіння майбутніми офіцерами культурою військово-професійної діяльності та становлення її суб'єктом.

Другий етап має низку особливостей та є визначальним з огляду на необхідність формування та розвитку конкретних проявів суб'єктності курсанта, оскільки «професійна суб'єктність...ґрунтується на його позитивному самосприйнятті,

рефлексії, саморефлексії і визнання у себе діяльних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в професійній сфері і визначає його здатності до самодетермінації та саморегулювання професійної активності...відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) і внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з другого, – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта управління» [539, с. 78].

Очікуваними результатами цього етапу є пізнання курсантом самого себе як суб'єкта навчальної та військово-професійної діяльності, усвідомлення своїх професійних перспектив як офіцера та свідоме їх прийняття. Крім того, саме на цьому етапі відбувається повноцінне становлення курсанта суб'єктом навчальної та військово-професійної діяльності, що, на наше переконання, є необхідною методологічною умовою реалізації наступних етапів.

На третьому етапі, до якого ми відносимо навчання на 3-4 курсах навчання, відбувається оволодіння курсантами теоретичними основами професійної суб'єктності професії офіцера та формуються її практичні аспекти, до яких ми відносимо знання про майбутню професійну діяльність офіцера та притаманні їй професійно важливі якості, напрями, методи, форми і засоби формування своєї професійної суб'єктності. Вектор спрямування діяльності на цьому етапі визначається потребою в набутті вмінь аналізу властивостей і якостей особистості офіцера як управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, відбувається оволодіння практичними прийомами та способами виконання обов'язків офіцера: ухвалення управлінського рішення та пошук шляхів вирішення завдань відповідно до фаху.

Крім того, зазначений етап передбачає формування практично орієнтованого способу мислення з орієнтацією на конкретні службові завдання, що забезпечує вироблення професійної позиції курсанта. Через усвідомлену активність у вирішенні конкретних військово-професійних завдань набуття знань відбувається без орієнтуру на результати оцінювання, а як засіб їх розв'язання та шлях формування професійної

компетентності. Особисті цілі співвідносяться з професійними та набувають пріоритетності, що забезпечує отримання суб'єктного досвіду як результат його залученості до квазіпрофесійної діяльності відповідно до функціональних обов'язків офіцера.

Результатом цього етапу є остаточне професійне самовизначення курсантів як майбутніх офіцерів, набуття первинного суб'єктного досвіду та, як результат, утвердження ціннісного ставлення до професії, рефлексія та саморефлексія, відбувається становлення їхньої суб'єктної позиції, самосприйняття себе як повноцінного суб'єкта навчальної та квазіпрофесійної діяльності.

Четвертий етап – навчання на випускному курсі, де провідною діяльністю курсанта є опанування специфічними особливостями професії офіцера, професійне самовизначення, поступове набуття досвіду військово-професійної діяльності офіцера, розвиток професійно важливих та індивідуально-психічних якостей.

Результатом суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ (науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та іншими курсантами) є подальше формування та розвиток суб'єктної позиції, набуття досвіду саморегуляції та рефлексії, що разом з отриманим практичним досвідом вирішення військово-професійних завдань як результатом квазіпрофесійної діяльності як офіцера забезпечують формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

П'ятий етап – самостійна професійна діяльність як офіцера в частинах та підрозділах ЗС України. Особливістю цього етапу, професійного, суб'єктного становлення офіцера є сформоване у ВВНЗ бачення характеру військово-професійної діяльності, та, загалом, репродуктивні способи та засоби її здійснення у військових частинах і підрозділах. На цьому етапі формується професійний досвід, професійно важливі якості та особиста суб'єктна позиція офіцера, інтегральною формою вираження якої є його професійна суб'єктність.

Шостий етап – опанування основами професійної майстерності – виконання обов'язків військової служби та прагнення до переосмислення свого професійного досвіду. Військово-професійна діяльність стає провідною. Поряд з тим сформована у ВВНЗ потреба впровадження шляхів підвищення ефективності

виконання обов'язків військової служби не повною мірою реалізується через традиційні та зумовлені нормативними документами способи здійснення цієї діяльності. Наявність достатньо високого рівня професійного розвитку особистості офіцера дозволяє йому реалізувати нормативну функцію офіцера, визначену вимогами керівних документів, наказів та настанов, що сприяє розвитку його професійної суб'єктності.

Реалізація зазначених етапів з урахуванням методологічних аспектів суб'єктно-діяльнісного підходу передбачає, на наше переконання, налагодження ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ (науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та курсантами як його суб'єктами), формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та спрямованості навчальної діяльності на розвиток суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Підсумовуючи вищевикладене, суб'єктно-діяльнісний підхід містить у собі провідні ідеї багатьох інших методологічних підходів (системного, діяльнісного, контекстного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого тощо) та методологічні принципи: активності, системності, суб'єктності, єдності свідомості та діяльності, за якого «основним змістом навчання є розвиток особистості курсанта як майбутнього військового фахівця» [67]. Провідним інтегральним принципом цього підходу, на наше переконання, є визнання учасниками освітньої діяльності ВВНЗ курсанта як повноправного її суб'єкта, що зумовлює створення сприятливих організаційних і педагогічних умов у ВВНЗ. Цей підхід є одним із пріоритетних під час професійної підготовки майбутніх офіцерів, оскільки крім забезпечення належного рівня опанування курсантом теоретичними знаннями враховуються суб'єктивні психічні особливості кожного курсанта через діяльнісну складову, створюються дієві передумови для розвитку його професійної суб'єктності.

2.5. Інтеграція методологічних підходів до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі їх військово-професійної підготовки у ВВНЗ

Теоретико-методологічним підґрунтям для формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час професійної підготовки має бути системне бачення методологічних основ їх реалізації в освітньому процесі навчального закладу, вивчення, узагальнення та розробка методологічних принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, що є передумовою конкретизації способів досягнення та реалізації означеної мети в практичній діяльності.

Провідні суб'єктні якості особистості і майбутнього офіцера зокрема, на наше переконання, формуються в процесі здобуття професійної освіти, розвиваються та вдосконалюються в професійній діяльності на різних етапах становлення та розвитку особистості як її суб'єкта, що зумовлює пошук шляхів вирішення проблеми методологічних засад формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, оскільки «обґрунтована та реалізована методологія дозволяє досліднику отримати нове наукове знання» [491, с. 93].

Трактуючи наукову дефініцію «методологія» (від грец. *methodos* – шлях дослідження чи пізнання і *logos* – вчення) ми опиратимемось на авторитетний погляд дослідників, які її визначають як «учіння про науковий метод пізнання або як систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження», «теорія методів дослідження, створення концепцій, ...система знань про теорію науки або систему методів дослідження» [358, с. 56], «науку про головні підходи, принципи побудови, форми і способи пізнання та зміни навколишнього світу» [415], «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [145, с. 184], тоді як стосовно професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ ми виходитимемо з поглядів М. Козяра та М. Коваля [248], які визначають методологію як процес пізнання освітнього процесу, а також визначення принципів побудови, форм, методів і

способів пізнання педагогічної діяльності, що повною мірою притаманне особливостям підготовки майбутніх офіцерів.

Визначаючи методологічною основою процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів матеріалістичну діалектику як філософську науку про найбільш загальні закони руху та розвитку природи, суспільства і мислення [472, с. 138], у структурі методологічного знання (за Е. Юдіним) [521] розрізнятимемо філософський (загальна концепція світогляду, навчання про роль і можливості, мету і зміст людської діяльності), загальнонауковий (основні загальні положення як методологічний спосіб пізнання фактів, явищ, процесів), конкретно-науковий (методологія певної науки) та технологічний (притаманний певній науці та методам і прийомам її організації) рівні [248].

Трактуючи філософську методологію як «смісл наукової діяльності та її взаємозв'язки з іншими сферами діяльності», Д. Чернілевський акцентує увагу на потребі врахування співвідношення взаємозв'язку науки і практики, суспільства, культури людини. Як зазначає дослідник, філософська методологія «вирішує завдання вдосконалення, оптимізації наукової діяльності, виходячи за межі філософії, хоча й спирається на розроблені нею світоглядні й загальнометодологічні орієнтири та постулати» [317, с. 169]. Схожі погляди знаходимо у В. Тушевої, яка вказує, що «цей рівень методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний апарат науки в цілому, закони діалектики, положення гносеології й філософські принципи» [472, с. 77].

У вирішенні проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів діалектичною основою її розв'язання є обґрунтування методологічного значення законів діалектики: закону єдності і боротьби протилежностей, закону переходу кількісних змін у якісні та закону заперечення заперечення, які перебувають у нерозривному зв'язку між собою.

Суть закону єдності і боротьби протилежностей щодо проблеми дослідження полягає у виявленні суперечностей як передумови до змін у порядку організації та здійснення професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ щодо забезпечення формування та розвитку їхньої професійної суб'єктності.

Серед визначальних ми виокремлюємо такі суперечності:

– між потребою сучасних ЗС України в офіцерах, що є авторитетом для підлеглих, зокрема й у питаннях забезпечення життєдіяльності військовослужбовців під час проходження служби, здатних успішно організувати освітній процес з урахуванням об'єктивних потреб, викликаних залученням військових частин і підрозділів до відбиття збройної агресії та недостатнім рівнем уваги до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ;

– між необхідністю кардинальної перебудови процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів, зміною трансляційного типу їх професійного навчання на суб'єктний діалог, та недостатньою теоретичною розробкою питань їх професійної підготовки відповідно до вимог сучасних методологічних підходів – компетентнісного, контекстного, системного та суб'єктно-діяльнісного;

– між основним професійним призначенням офіцерів – ефективно вчити та виховувати підлеглий особовий склад, формувати їх як професіоналів військової справи, здатних свідомо діяти в умовах невизначеності та ухвалювати виважені та відповідні умовам ситуацій рішення, що є однією з ключових компетенцій військового професіонала та недостатньою сформованістю професійної суб'єктності у самих офіцерів;

– між об'єктивною необхідністю налагодження суб'єкт-суб'єктного характеру освітнього процесу у ВВНЗ та недостатньою підготовленістю майбутніх офіцерів до ухвалення самостійних, відповідальних рішень, підтримання суб'єкт-суб'єктних стосунків з підлеглими;

– між наявністю яскраво вираженої суб'єктної специфіки військово-професійної діяльності офіцера, її виховним характером та педагогічною системою їх професійної підготовки, орієнтованою переважно на традиційний підхід до формування професійної компетентності, інтегральним показником сформованості якої є професійна суб'єктність;

– між орієнтацією системи вищої військової освіти на соціально та професійно сформованих зрілих особистостей майбутніх офіцерів та відставання у формуванні під час військово-професійної підготовки їх інтегральної професійно важливої якості – професійної суб'єктності;

– між специфічною, притаманною військовим навчальним закладам природою навчальних методик, технологій та засобів, традиційними методами та формами професійної підготовки майбутніх офіцерів, які не сприяють формуванню їх професійної суб'єктності та об'єктивними потребами, які висуваються до офіцера з огляду на кардинальне збільшення ризиків та загроз національній безпеці України, визначальну роль офіцера у забезпеченні виконання завдань ЗС України.

Для подолання цих суперечностей доцільно розробити відповідну концепцію та комплексну методику формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Згідно із законом переходу кількісних змін у якісні сформованість професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є вищою формою регуляції їхньої військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцерів, забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей та очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Відповідно до закон переходу кількісних змін у якісні можна продемонструвати процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів в динаміці, визначивши при цьому як якісні, так і кількісні зміни через критерії оцінки рівнів сформованості професійної суб'єктності та їх показники. Крім того, використання положень закону переходу кількісних змін у якісні через аналіз статистичних даних дозволяє спрогнозувати тенденції подальшого її розвитку.

Враховуючи наявний досвід професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, формування їхньої професійної суб'єктності реалізується через використання положень закону заперечення заперечення, оскільки збереження та вдосконалення в новому об'єкті позитивних здобутків попередніх рівнів його розвитку забезпечується спадкоємністю досвіду, що, з урахуванням результатів сучасних досліджень, створює передумови до розробки

адекватної потребам концепції та комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Обґрунтування логіки ухвалення вибору конкретних педагогічних підходів до проблеми дослідження на загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях потребує більш ґрунтовного з'ясування методологічного аспекту формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Визначаючи методологічною основою освітнього процесу «принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних і загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії й практики [217, с. 21], погоджуємось із думкою П. Самойленка та А. Коржуєва, які зазначають, що «методологія вивчає типи та рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає проблему прогнозування шляхів розвитку педагогіки [415].

Щодо методології педагогіки, ми розділяємо погляди авторів Енциклопедії освіти [179], які розглядають її як систему знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також як систему діяльності з одержанням таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи. Схожі погляди знаходимо у В. Шкуркіної, яка методологію педагогіки розглядає як «концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про педагогічні процеси і явища [515, с. 179].

Визначаючи методологічною основою наукових досліджень, в тому числі педагогічних, «основні, вихідні положення, на яких вони базується» [275, с. 73], щодо їх конкретизації нам імponує погляд С. Гончаренка [179], на думку якого «методологія педагогічної науки базується на положеннях про вчення про структуру і функції особливої форми духовного засвоєння результатів пізнання (знання); на вихідних положеннях, що мають загальнонауковий

смысл; логіку і методи педагогічного дослідження; способи використання одержаних знань для вдосконалення практики».

Методологія освіти, на думку науковця, базується на принципах:

– об'єктивності: адекватність дослідницьких підходів і засобів для отримання істинних результатів, доказовість, обґрунтованість та логіка дослідження та висновків;

– сутнісного аналізу: співвіднесення у досліджуваних явищах зовнішнього, особливого, проникненням в їх внутрішню структуру, розкриттям законів їх застосування і функціонування, умов та чинників їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни;

– генетичного обґрунтування: розгляд факту або явища на основі аналізу його природи, умов його походження, розвитку, виявлення якісних змін (зміни одного рівня функціонування на інший), встановлення генетичних і соціальних передумов виникнення індивідуальних особливостей людини в процесі постнатального онтогенезу;

– єдності логічного та історичного: поєднання вивчення історії об'єкта і теорії, перспектив його розвитку;

– концептуальної єдності дослідження: єдність визначеного, що вважають за правильне, і невизначеного, змінного; цілісного підходу до освітніх систем: цілісності в дослідженні, обережного підходу до вичленування з метою спеціального вивчення окремих елементів освітнього процесу [179, с. 499].

Об'єктивна потреба забезпечення методологічної повноти наукової розвідки потребує врахування під час вибору оптимальних підходів до дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів певних вимог методології як теорії наукового пізнання, виокремлюючи які, ми опиратимемось на напрацювання В. Шейко. Дослідження проблеми організації та методики науково-дослідницької діяльності дозволило науковцю узагальнити та виокремити такі: визначає способи здобуття наукових знань; спрямовує, передбачає особливий шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета; забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається; допомагає введенню нової інформації у фонд теорії науки; забезпечує уточнення, збагачення,

систематизацію термінів і понять в науці; створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання [511, с. 56].

Враховуючи зумовлені вимоги, вибір теоретико-методологічної стратегії дослідження на загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях зумовлює пошук оптимальних методологічних підходів до дослідження.

У трактуванні дефініції «підхід» ми розділяємо погляди Н. Бордовської, яка під «підходом» розуміє «методологічну орієнтацію як точку зору, з позиції якої розглядається об'єкт вивчення або перетворення; принцип, що керує загальною стратегією дослідження об'єкта або проектування шляхів його трансформації; напрям методології спеціального наукового дослідження або проектування нової соціальної практики; логіко-гносеологічне утворення, вкрай суворо сформульованого напряму наукового дослідження» [72, с. 34].

Більш ширшим є трактування поняття «підхід» у Ю. Загороднього, В. Курило та С. Савченко, які виокремлюють загальне, наукове та педагогічне його розуміння. Так, у загальному розумінні, на переконання дослідників, підхід означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють на когось, у науковому розумінні – це вихідна позиція, що становить основу дослідницької діяльності, тоді як у педагогічному розумінні – це поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності [193, с. 90].

Виходячи з тлумачення поняття «підхід», дефініцію «методологічний підхід» науковці трактують як «напрямок вивчення предмета дослідження», «деякий початковий принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання» [337, с. 117], «сукупність взаємопов'язаних елементів концепції (ідей, мети, прийомів, методів, форм, способів, принципів, цінностей), органічно вибудованої на основі виділеної домінуючої цільової настанови, яка виконує системостворювальну функцію у побудові педагогічної освіти» [454, с. 47].

У нашому дослідженні ми опиратимемось на визначення «методологічного підходу», запропоноване Е. Юдіним, який це поняття визначає як «принципову методологічну орієнтацію

дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття чи принципи, що керують загальною стратегією дослідження» [521].

Досвід професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ вказує на об'єктивну потребу вибору не одного, а декількох методичних підходів, один з яких є провідним, а також врахування низки обов'язкових вимог під час їх вибору, до яких ми відносимо адекватність реальним цілям професійної підготовки майбутніх офіцерів, доцільну сукупність, взаємоузгодженість і можливість взаємодоповнення. Як зазначає А. Вальков, «методологічні підходи мають бути адекватними, тобто відповідати цілям і завданням дослідження, ...використання сукупності методологічних підходів, які відповідають одному або декільком рівням методології може забезпечити об'єктивне й цілісне бачення досліджуваного явища» [87], їх вибір, на наше переконання, має враховувати такі принципи: об'єктивності, всебічності, комплексності та системності.

Як зазначає С. Гончаренко [145], методологічною основою реалізації принципу об'єктивності «служують практичні дії людей, які являють собою соціальні факти. Тоді як необхідною умовою реалізації принципу об'єктивності є достовірність фактів, проте ця умова ще не є достатньою умовою достовірності висновків». З урахуванням положень принципу об'єктивності, відповідно до якого об'єкт пізнання існує незалежно від суб'єкта та процесу його пізнання, визначається методологічна вимога: «будь-який об'єкт дослідження треба сприймати таким, яким він є. Отриманий результат дослідження має виключати будь-який прояв суб'єктивності, для того щоб не видати бажане за дійсне» [227, с. 396], тоді як Г. Федотова акцентує увагу на тому, що «дотримання принципу об'єктивності зумовлює пошук шляхів і засобів проникнення в сутність явища, в його внутрішній світ, без привнесення зовнішнього, суб'єктивного» [479].

Урахування вимог принципу об'єктивності щодо розробки методологічних основ формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів обумовлює перевірку та уточнення отриманих під час експерименту результатів декількома методами, необхідність забезпечення критичного усвідомлення отриманих як позитивних, так і негативних результатів експерименту, потребу у

співставленні отриманих результатів нашого дослідження з результатами, отриманими іншими науковцями. Уникнення суб'єктивності оцінки отриманих результатів експерименту зумовлює пріоритетність врахування зазначеного принципу.

Розгляд та вивчення будь якого феномену, зокрема й професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на наше переконання, має здійснюватися всебічно та комплексно, з урахуванням динаміки змін та залежності від чинників, що впливають. Як зазначає С. Гончаренко, реалізація принципів всебічності та комплексності при дослідженні явищ «зумовлює...необхідність досліджувати їх у стані розвитку і в різних умовах», при цьому науковець акцентує увагу на вимогах комплексного підходу:

1. Встановлення всіх взаємозв'язків досліджуваного явища, врахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових чинників, які спотворюють картину проблеми, що вивчається.

2. Використання в ході дослідження різноманітних методів в їх різних поєднаннях [145, с. 91-92].

Реалізація принципу всебічності та комплексності щодо розробки методологічних основ формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів зумовлює розгляд зазначеного феномену у взаємозв'язку з іншими явищами, уникаючи виокремлення та її ізоляції від інших явищ, оскільки «будь-який феномен, пов'язаний з іншими явищами, і його ізольований, односторонній розгляд, неминуче призводить до викривлених, помилкових висновків» [479, с. 14], врахування результатів наукових пошуків дослідників інших наук: психології, соціології, менеджменту та ін.

Принцип системності, при якому «цілісний об'єкт конкретно вивчається як система, що виступає в єдності складу (елементів, з яких складається об'єкт), структури (зв'язків між ними) і функцій (роль кожного елемента в цій системі)» [265], дозволяє забезпечити цілісне усвідомлення феномена професійної суб'єктності майбутніх офіцерів з урахуванням чинників, що визначають його формування та розвиток, створює можливість «аналізу, дослідження, розвитку певного об'єкта як цілісної, єдиної системи» [38], а методологічна специфіка принципу системності,

на думку С. Гончаренка, «орієнтована на розкриття цілісності об'єкта, на механізми, які забезпечують його розвиток, на виявлення множини зв'язків складного об'єкта та об'єднання їх в єдину теоретичну картину» [145].

Відповідно до поглядів В. Шейко, «система – це цілісність, яка становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин», ознаками якої є такі:

- 1) наявність найпростіших одиниць – елементів, які її складають;
- 2) наявність підсистем – результатів взаємодії елементів;
- 3) наявність компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язків з іншими процесами і явищами;
- 4) наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами;
- 5) наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система, завдяки взаємодії компонентів, одержує інтегральний результат;
- 6) наявність у структурі системостворювальних зв'язків, які об'єднують компоненти і підсистеми як частини в єдину систему;
- 7) зв'язок з іншими системами зовнішнього середовища [512, с. 61-62].

Обумовлені ознаки щодо педагогічного процесу виступають як ключові його характеристики, врахування яких при застосуванні принципу системності дозволяє проаналізувати зв'язки в структурі освітнього процесу ВВНЗ, особливості його організації, зміст професійної підготовки та їх взаємозв'язок із професійною суб'єктністю майбутнього офіцера.

Щодо загальнонаукового рівня методологічних знань як способу пізнання фактів, явищ, процесів, що відповідає рівню загальнонаукової методології через використання загальнотеоретичних підходів як засадничих основ певного кола наукових галузей, у дослідженні проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів спираємося на системний і діяльнісний підходи, оскільки «успіх будь-якого педагогічного дослідження багато в чому визначається загальними і конкретно-науковими підходами і принципами, що становлять зміст методології педагогіки» [145, с. 88].

Поняття «системний підхід» згідно з визначенням у Філософському енциклопедичному словнику означає «загальнонаукову методологічну концепцію, особливу стратегію наукового пізнання і практичної діяльності, яка орієнтує науковців на дослідження складних об'єктів як систем» [481, с. 584].

Через забезпечення системної спрямованості та дотримання чітких методологічних принципів системний підхід є одним із провідних методологічних підходів, що дозволяє розглядати систему окремих елементів та притаманних їм взаємозв'язків як єдину цілісну систему, тобто «детермінує об'єкт за характером взаємодії його елементів» [145], та вирішує, на думку С. Гончаренка, «завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і стосунків людини й суспільства, людей усередині певного співтовариства» [145].

Ми розділяємо погляди В. Волкової, на думку якої в процесі обґрунтування педагогічних систем необхідно враховувати як існуючий зв'язок між предметами та явищами, що досліджуються, так і закономірності функціонування й розвитку систем, серед яких дослідниця виокремлює такі:

1) взаємодія частини та цілого, цілісність, яка має два параметри: по-перше, властивості системи – це не просто сума властивостей елементів, що її складають, по-друге, властивості системи залежать від властивостей елементів, що її складають;

2) поступова систематизація – прагнення системи до зменшення самостійності елементів, тобто до більшої цілісності; інтегративність, коли акцентують не на зовнішніх чинниках вияву цілісності, а на чинниках, що забезпечують збереження цілісності;

3) ієрархічна впорядкованість систем: комунікативність, яка передбачає, що система не ізольована від інших систем, а пов'язана безліччю комунікацій із середовищем; ієрархічність;

4) здійсненність систем: еквіфінальність, яка характеризує межові можливості системи; закон «потрібного різноманіття», який означає, що система повинна мати ресурс щодо створення методології та методики розв'язання нових завдань; закон потенційної ефективності;

5) розвиток систем: історичність, що потребує врахування природних циклів розвитку систем для попередження занепаду; закономірність самоорганізації, яка означає, що у функціонуванні

та розвитку систем є два аспекти – прагнення до саморуйнування, саморозпаду та упорядкування хаосу шляхом організації, що означає розвиток [115].

Науковою цінністю системного підходу ми визначаємо його універсалізм як методу наукового пізнання, наявний потенціал до відображення світоглядного рівня дослідження, забезпечення умов послідовності і стабільності під час його проведення та уникнення суб'єктивізму.

Розділяючи погляди О. Кустовської, на думку якої системний підхід не існує у вигляді чіткої методики з визначеною логічною концепцією, дослідниця наголошує, що «система, утворена із сукупності логічних прийомів, методичних правил і принципів теоретичного дослідження, що виконує таким чином евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання [275, с. 8], методологічна специфіка системного підходу, на наше переконання, полягає у виявленні закономірностей і механізмів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ та їх взаємодії.

Використання системного підходу у нашому дослідженні передбачає з'ясування структури та характеру взаємодії її елементів, динаміку їх функціонування та розвитку, сутність та особливості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ, а процес її формування досліджується як цілісна система.

Крім того, побудова дослідження з використанням системного підходу дозволяє забезпечити об'єктивний аналіз сутності процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів через визнання єдності всіх його компонентів та взаємозв'язків між ними, «прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності (мети, змісту, форм і методів)» [429], її розгляд як цілісного педагогічного процесу.

Нам імпонують погляди С. Ніколаєвої, на думку якої одним із шляхів формування конкурентоспроможного фахівця і майбутнього офіцера зокрема, є діяльнісний підхід, оскільки засвоєння структури і технології професійної діяльності спонукає особистість до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю – важливих складових професіоналізму. Як зазначає дослідниця,

особистість завдяки діяльності отримує можливості саморозвитку, виявлення реальних перспектив для свого професійного становлення. Тому вкрай необхідно приділяти увагу саме цим здібностям, які відобразатимуться в різних видах діяльності [335].

Ми повною мірою розділяємо погляди академіка І. Зязюна, який акцентує увагу на тому, що «діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики в цілі та завдання навчального процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічний бік у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю в її цілісному уявленні» [206], а «діялісна теорія засвоєння соціального досвіду є найбільш розвинутою та такою, що відповідає потребам перебудови освітніх процесів» [96, с. 48].

Погоджуємось із твердженням Ю. Павлова, який діялісний підхід розглядає як «процес формування особистості через активну предметну діяльність» [358, с. 227], стосовно дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ключовими положеннями діялісного підходу, на наше переконання, є принципи єдності свідомості та діяльності, а також інтеріоризації-екстеріоризації. Так, саме діялісність згідно з принципом єдності свідомості та діяльності зумовлює формування свідомості людини та притаманних їй психічних процесів, які виступають в подальшому регуляторами діяльності і є умовою її вдосконалення, що повною мірою відповідає процесу формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Залучення майбутнього офіцера як суб'єкта до діяльності у ВВНЗ, перш за все професійної як військовослужбовця та квазіпрофесійної як офіцера, має своїм результатом об'єднання низки компонентів в єдину функціональну професійно орієнтовану психолого-педагогічну систему його діяльності, що зумовлює подальший розвиток індивідуальних якостей відповідно до потреб професії.

Принцип інтеріоризації-екстеріоризації щодо майбутнього офіцера характеризує механізм засвоєння ним досвіду виконання обов'язків військової служби через реалізацію окремих елементів його майбутньої професійної діяльності, під час якої «завдяки інтеріоризації – засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності – відбувається формування психологічної системи

діяльності» [128], що безпосередньо впливає на формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Основою діяльнісного підходу є реалізація діяльнісного характеру змісту професійної освіти у ВВНЗ, результатом чого є перетворення курсанта з об'єкта на суб'єкт навчання, формування його як військового професіонала через прояв активності у виконанні специфічної професійно орієнтованої діяльності у системі військово-професійних відносин, забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу та самоактуалізацію майбутнього офіцера у професії.

Трактуючи сутність діяльнісного підходу, яка, по-перше, проявляється в дослідженні процесу взаємодії людини з навколишнім світом; по-друге, означає виявлення й опис тих способів дії, що розкривають саме зміст поняття в навчальному матеріалі [179, с. 500], методологічне забезпечення формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера передбачає визнання військово-професійної діяльності як основи та вирішальної умови розвитку особистості майбутнього офіцера, а його особистість розглядається як суб'єкт військово-професійної діяльності, яка сама формується в діяльності та визначає характер цієї діяльності.

Отже, з позицій діяльнісного підходу розглядаємо процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як специфічний вид професійної як військовослужбовця та квазіпрофесійної як офіцера діяльності, провідна роль у якій належить його активності, в результаті чого відбувається формування його внутрішнього світу як повноцінного суб'єкта військово-професійної діяльності.

Відповідно до теоретико-методологічного поля дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів на третьому рівні методології педагогіки – рівні конкретної наукової методології – найбільш оптимальними з огляду на специфічні особливості професійної підготовки у ВВНЗ методологічними підходами, на наше переконання, є компетентнісний, контекстний та суб'єктно-діяльнісний.

Аргументуючи доцільність використання положень компетентнісного підходу, І. Зязюн наголошує на тому, що «одним

із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до світового та європейського освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження» [208, с. 13], тоді як Н. Побірченко зазначає, що «компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, а й як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності» [377, с. 25],

Ми розділяємо погляди О. Овчарук, на думку якої «компетентнісний підхід – це підхід, що передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [252]. Схожий погляд має В. Ягупов, зазначаючи, що компетентнісний підхід «передбачає наявність комплексу цінностей, мотивації, умінь, здатностей, професійно важливих якостей фахівця розв'язувати певні проблеми» [533, с. 48], а в компетентнісному підході «втілено результативно-цільову єдність освітнього процесу» [201, с. 25].

Визначаючи сутність компетентнісного підходу, В. Химинець відзначає «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти студенти під час навчання, розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності [488], тоді як у трактуванні його змісту ми звернемось до результатів наукового пошуку О. Пометун, яка компетентнісний підхід розуміє як «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого має стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості» [382, с. 66], що, на наше

переконання, повною мірою відповідає особливостям професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ.

Методологічна сутність компетентнісного підходу щодо формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, за якого «результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти» [210, с. 13], визначається його орієнтацією на встановлення взаємозв'язку освітнього процесу у ВВНЗ з вимогами військово-професійної діяльності офіцера, що має своїм результатом вдосконалення процесів управління професійною підготовкою курсантів та її організації з метою формування в майбутнього офіцера необхідного набору професійних компетенцій.

У нашому дослідженні компетентність офіцера ми розглядаємо як інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується рівнем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням [394], а особливістю їх формування є те, що вони набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах цієї освітньої програми і навіть можуть починати формуватися в рамках освітньої програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні.

Визначаючи центральною фігурою освітнього процесу у ВВНЗ курсанта як суб'єкта навчання, погоджуємось із твердженням, що «сукупність ключових і предметних компетентностей виступає тільки як інструментальний, операційний компонент і результат освіти – як здатність вирішувати певні типи професійних завдань і ситуацій» [485, с. 9-10]. Використання компетентнісного підходу створює дієві передумови для вирішення проблеми пошуку оптимального співвідношення між потребою передачі знань викладачем, формуванням професійних умінь та розкриттям особистого потенціалу курсанта в ухваленні нешаблонного, нетипового варіанту вирішення проблемної ситуації, тобто реалізується «спроба внести особистісний смисл в освітній процес» [210, с. 8], крім того, саме компетентнісний підхід забезпечує майбутньому

офіцеру «...здатність створювати нові сенси, інформацію, об'єкти дійсності в процесі неперервного особистісного самовдосконалення» [214, с. 57].

Погоджуючись із поглядом Е. Зеєра, який серед переваг компетентнісного підходу визначає «орієнтацію на такі цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності особистості» [196, с. 4]. Компетентнісний підхід у процесі формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на наше переконання, потребує зміщення акцентів з оволодіння визначеними нормативними документами знаннями, вміннями і практичними навичками на оволодіння майбутніми офіцерами чітко окресленими відповідно до актуальних потреб професійної діяльності професійними компетентностями, сприяє розвитку самостійності, відповідальності та варіативності у вирішенні особистісних і професійних завдань як основи формування його професійної суб'єктності.

Контекстний методологічний підхід за своєю суттю передбачає організацію освітнього процесу в закладі вищої освіти та у ВВНЗ зокрема, орієнтуючись на предметний зміст майбутньої професійної діяльності через моделювання форм, методів та засобів освітнього процесу. Нам імпонує погляд Т. Дубовицької, на думку якої контекстний підхід «являє собою цілісну комплексну модель організації і функціонування освітньої системи, що виходить з прагнення студента до пізнання і самопізнання, саморозвитку і самореалізації, що забезпечує його самоактуалізацію в тому життєвому просторі (контексті), в яке він є включеним і частиною якого він є» [173].

Моделювання змісту майбутньої професійної діяльності офіцера в освітньому просторі ВВНЗ з використанням технологій контекстного навчання, які є «поліваріативними, гнучкими, забезпечують високий рівень мотивації до професійної діяльності, розвиток професійного мислення, пізнавальну самостійність студентів, відповідальність за прийняті рішення» [96], «сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуації реального життя [556, с. 3]» та формуванню його здатностей до становлення

активної суб'єктної позиції як основи професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Побудова освітнього процесу ВВНЗ з використанням потенціалу контекстного підходу створює дієві передумови наближення змісту та форм навчальної діяльності курсантів до їх майбутньої професійної діяльності – первинної військово-професійної як військовослужбовця та майбутньої професійної як офіцера, що дозволяє ефективно здійснювати професійний розвиток майбутніх офіцерів. Крім того, стимулювання пізнавальної активності курсантів та формування ціннісного ставлення до майбутньої професії офіцера здійснюється через залучення до спільного виконання обов'язків військової служби з іншими суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ, усвідомлення професійної значущості знань та результатів квазіпрофесійної діяльності. Як зазначає А. Вербицький, «щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійні розумові перетворення – від знака до думки, а від неї – до дії, вчинку. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням» [99, с. 37].

Визначаючи методологічну сутність контекстного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів необхідним вбачається звернутися до авторитетного погляду одного з його основоположників. Так, на думку А. Вербицького, «методологія контекстного підходу складається з трьох базових форм діяльності: навчальна діяльність з провідною роллю лекцій і практичних занять; квазіпрофесійна, яка втілюється в іграх, спецкурсах; навчально-професійна (науково-дослідна робота студентів, технологічна практика, дипломне та курсове проєктування)» [99, с. 37].

Зважаючи на специфічні особливості, притаманні освітньому процесу у ВВНЗ та реальні вимоги до професії офіцера, серед складових контекстного підходу, які ми виокремлюємо як найбільш доцільні для використання в професійній підготовці майбутніх офіцерів щодо формування їхньої професійної суб'єктності, нами визначено такі: побудова контекстного освітнього середовища ВВНЗ, квазіпрофесійна діяльність курсанта та аналіз проблемних ситуацій військово-професійної діяльності.

Використання потенціалу контекстного підходу до формування професійної суб'єктності через трансформацію навчальної діяльності у професійну сферу сприяє підвищенню пізнавальної активності майбутніх офіцерів, формуванню їхньої професійної мотивації та ціннісного ставлення до професії офіцера, розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно-орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера з урахуванням вимог професії.

Крім того, під час навчальних занять на основі діалогічного спілкування як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії через моделювання майбутньої професійної діяльності та постійного зворотного зв'язку між науково-педагогічними працівниками та курсантами забезпечується формування їхньої готовності до ухвалення виваженого управлінського рішення, активності та ініціативи у пошуку варіантів розв'язання нетипових ситуацій професійного спрямування, що є складовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Суб'єктно-діяльнісний методологічний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів пріоритетом визначає розгляд особистості як суб'єкта професійної діяльності, формування якого відбувається у фаховому середовищі через вплив професійної діяльності на формування його провідних рис.

Спираючись у визначенні рис суб'єкта професійної діяльності на авторитетний погляд укладачів Філософського енциклопедичного словника, до провідних з них ми відносимо такі: предметність, що означає бути предметним утворенням і діяти тільки предметним способом; свідомість, яка відображає реальність, зорієнтовує суб'єкта в навколишньому середовищі та визначає мету діяльності; активність, яка забезпечує провідну роль суб'єкта у взаємодії з навколишнім світом (ігнорування активності суб'єкта характерне для споглядального матеріалізму); воля, наявність якої робить предметну діяльність здійсненою і забезпечує досягнення поставленої мети [481, с. 612-613].

На думку А. Брушлінського, «трактування людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити її специфічну активність в усіх видах взаємодії зі світом (практичної, суто

духовної). З віком у житті людини дедалі вагомішими стають саморозвиток, самовиховання, самоформування і відповідно більше приділення уваги внутрішнім умовам, через які завжди тільки і діють зовнішні впливи» [78, с. 4], що, на наше переконання, здійснюється пріоритетно через професійну діяльність.

Професійна підготовка майбутніх офіцерів до самостійної професійної діяльності здійснюється у ВВНЗ та має забезпечувати, крім набуття професійно орієнтованих знань, умінь та практичних навичок, формування майбутніх офіцерів як повноправних суб'єктів спочатку квазіпрофесійної діяльності під час навчання, інтегральним показником якої, на думку В. Ягупова, є «повна автономність у навчальній діяльності» [536, с. 33], та майбутньої військово-професійної під час виконання обов'язків як офіцерів у військових частинах і підрозділах, здатних свідомо ухвалювати управлінські рішення, керувати власним особистим та професійним життям, брати на себе відповідальність за результати таких дій та вчинків.

Ми розділяємо погляди К. Абульханової-Славської, яка акцентує увагу на тому, що «особистість як суб'єкт випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності...і вимогам, об'єктивним характеристикам власне цього виду діяльності. Спосіб діяльності є більш-менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно» [5, с. 91], що в умовах виконання службових обов'язків військовослужбовцем та офіцером зокрема чітко зумовлені вимогами нормативно-правових документів, що потребує від нього постійного пошуку оптимального співвідношення між зовнішніми вимогами та сформованою потребою творчості та реалізації індивідуального бачення шляхів реалізації службових компетенцій.

З методологічних позицій суб'єктно-діяльнісного підходу домінантна роль у розкритті механізмів професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ належить дефініції «суб'єктність», сутність якої, на думку В. Ягупова, «полягає в позитивному

самосприйнятті та самоставленні, а також самодетермінації та саморегуляції у професійній діяльності» [539] професіонала та майбутнього офіцера зокрема.

Трактуючи поняття «суб'єктність», А. Брушлинський визначає її як «...системну цілісність усіх її найскладніших і суперечливих якостей суб'єкта, насамперед психічних процесів, станів і властивостей його свідомості й несвідомого. Така цілісність формується у ході історичного й індивідуального розвитку. Будучи іманентно активним, людський індивід проте не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності й інших видів своєї активності» [78, с. 4], тоді як у визначенні професійної суб'єктності ми опиратимемось на авторитетний погляд А. Деркача, на думку якого професійна суб'єктність є проекцією суб'єктності на сферу професійної діяльності, «забезпечуючи можливість виходити за рамки ситуативної діяльності, активно-вибірково, ініціативно-усвідомлено здійснювати її регуляцію, забезпечуючи ефективне вирішення професійних завдань і особистісно-професійний розвиток» [161, с. 10].

У нашому дослідженні професійну суб'єктність визначаємо як інтегральну професійно важливу якість фахівця, змістовні аспекти формування, актуалізації і прояви якої визначаються типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії та умов професійного середовища. Реалізується і розвивається професійна суб'єктність за допомогою внутрішньо детермінованої активності в просторі професійної діяльності в інтересах вирішення професійних завдань, професійного становлення, вдосконалення, розвитку і саморозвитку.

Професійна суб'єктність майбутнього офіцера як інтегральна професійно важлива якість, на наше переконання, ґрунтується на позитивному самопізнанні, рефлексії, саморефлексії курсанта, визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостях для самоактуалізації в професійній сфері і визначає його здатності до самодетермінації та саморегулювання професійної активності у військових підрозділах відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) та внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору

дій, а з другого, – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта військового управління.

Трактуючи майбутнього офіцера як особистість, що самостверджується, самореалізується в освітньому процесі ВВНЗ, у визначенні методологічної сутності суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ми виходимо з положення, що на формування офіцера як повноправного суб'єкта військово-професійної діяльності вирішальний вплив має професійна діяльність як необхідна умова його професійного становлення та подальшого розвитку, в якій він свідомо визначає цілі, зміст, методи, засоби, передбачає результат та впливає на неї через внесення коректив, тобто як особистість є «господарем своєї долі, скульптор, що створює себе з мармуру своєї спадковості і середовища» [31].

Зважаючи на індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього офіцера та його суб'єктне очікування від отриманого результату, реалізація суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера передбачає дотримання низки методологічних умов, до яких ми відносимо такі: антропоцентрична орієнтація освітнього процесу ВВНЗ, що передбачає визнання особистості майбутнього офіцера його центральною постаттю та повноцінним учасником; налагодження та підтримання у ВВНЗ суб'єкт-суб'єктної взаємодії між його суб'єктами, в основі якої лежить взаємоповага та співробітництво; створення умов для індивідуального сприйняття й творчого перетворення отриманого досвіду військово-професійної діяльності кожним курсантом з урахуванням його особистісно значущих потреб, професійних цілей та цінностей; створення умов для розвитку особистості майбутнього офіцера та її самоактуалізації.

Визначаючи професіонала, зокрема й офіцера, як «суб'єкта професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості і діяльності, високий професійний і соціальний статус, динамічно розвивальну систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, особистісне і професійне досягнення, які мають соціально-позитивне значення» [161, с. 184], крім обумовлених вимог, ми погоджуємося з думкою В. Осьодла, який стосовно офіцера додає такі: загальна рефлексивність,

прогностичність, соціальний інтелект, а також досвід самовизначення в складних ситуаціях; загальна професійна освіченість, досвід позитивних життєвих і професійних досягнень, творчий потенціал, емоційно-вольова стійкість; загальна активність, мотивація досягнення, внутрішній локус контролю, схильність/прагнення до ризику, а також характер професійної Я-концепції офіцера, що оцінюється за параметрами спрямованості, індивідуального способу професійного зростання, сприйняття себе як професіонала [356, с. 204-205].

Під час здобуття професійної освіти у ВВНЗ, яка, на наше переконання, є особисто орієнтованою суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників освітнього процесу – його суб'єктів, особливість якої визначається їхньою активністю у військово-професійній діяльності, стимулюється саморозвиток особистості майбутнього офіцера та відбувається формування і розвиток його суб'єктних якостей як військовослужбовця, як управлінця та як фахівця окремого напрямку професійної діяльності.

З огляду на зазначене, найбільш ефективним методологічним підходом до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на наше переконання, є суб'єктно-діяльнісний, оскільки реалізація його положень в освітньому просторі ВВНЗ дозволяє організовувати ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу – науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та майбутніми офіцерами, за якої їхня професійна підготовка є спрямованою на формування актуальних професійно важливих особистісних якостей курсантів. Крім того, реалізація суб'єктно-діялісного підходу в контексті професійної підготовки майбутніх офіцерів створює передумови до формування особистості майбутнього фахівця як суб'єкта, здатного до самопізнання, рефлексії та саморефлексії, самоактуалізації в професійній сфері і визначає його здатність до самодетермінації та саморегулювання професійної активності.

Відповідно до технологічного рівня методології педагогіки в нашому дослідженні використано підходи, що є засадничими основами розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

З метою визначення загального рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів нами було використано комплекс методів, які застосовувались для оцінки кожного з компонентів структури їх професійної суб'єктності: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-ресурсного, діяльнісно-поведінкового та рефлексивно-оцінного.

Методологічну основу дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, на наше переконання, становить суб'єктно-діяльнісний підхід, поряд з тим доцільним вбачається використання системного, компетентнісного та контекстного підходів, провідні ідеї яких, на наше переконання, сприяють доповненню та конкретизації сутності дефініції «професійна суб'єктність майбутнього офіцера», а методологічна єдність зумовлених підходів сприяє забезпеченню системного, ціннісного та контекстного характеру формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Інтеграція провідних ідей суб'єктно-діяльнісного методологічного підходу в поєднанні із системним, компетентнісним та контекстним стали основою розробки комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера як цілеспрямовано організованої послідовності етапів її формування в такій послідовності: актуалізація суб'єктного потенціалу курсанта, стимулювання його суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Висновки до другого розділу

Досвід професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ вказує на об'єктивну потребу вибору методологічних підходів до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів і врахування таких принципів: об'єктивності, всебічності, комплексності і системності та низки обов'язкових вимог під час їх вибору, до яких ми відносимо адекватність реальним цілям професійної підготовки майбутніх офіцерів, доцільну сукупність, взаємоузгодженість та можливість взаємодоповнення.

Аналіз методологічної сутності та теоретичне осмислення проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки дає можливість дійти висновку, що проблема дослідження в сучасному науковому дискурсі має різнопланову інтерпретацію, а її складність зумовлює її розгляд на методологічному рівні як інтеграцію суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, контекстного та системного підходів у їхній методологічній єдності.

Методологічною основою формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів визначено матеріалістичну діалектику як філософську науку про найбільш загальні закони руху та розвитку природи, суспільства і мислення, в структурі методологічного знання виокремлено філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний рівні.

Діалектичною основою розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів на філософському рівні є обґрунтування методологічного значення законів діалектики: закону єдності і боротьби протилежностей, закону переходу кількісних змін у якісні та закону заперечення заперечення, які перебувають у нерозривному зв'язку між собою.

Щодо загальнонаукового рівня, то ми спираємося на системний і діяльнісний підходи. Науковою цінністю системного підходу визначаємо його універсалізм як методу наукового пізнання, наявний потенціал до відображення світоглядного рівня дослідження, забезпечення умов послідовності і стабільності під час його проведення та уникнення суб'єктивізму. Використання системного підходу передбачає з'ясування структури та характеру взаємодії її елементів, динаміку їх функціонування та розвитку, сутність та особливості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки, а процес її формування досліджується як цілісна система. З позицій діяльнісного підходу процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів розглядаємо як специфічний вид професійної як військовослужбовця та квазіпрофесійної як офіцера діяльності, провідна роль у якій належить його активності, в результаті якої відбувається формування його внутрішнього світу як повноцінного суб'єкта військово-професійної діяльності.

На третьому рівні методології педагогіки – рівні конкретної наукової методології – найбільш оптимальними з огляду на специфічні особливості професійної підготовки у ВВНЗ методологічними підходами визначено суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний і контекстний.

Методологічною сутністю компетентнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів визначено його орієнтацією на встановлення взаємозв'язку освітнього процесу у ВВНЗ з вимогами військово-професійної діяльності офіцера, що має своїм результатом вдосконалення процесів управління професійною підготовкою курсантів та її організації з метою формування в майбутнього офіцера необхідного набору професійних компетенцій. Крім того, використання провідних ідей компетентнісного підходу потребує зміщення акцентів з оволодіння визначеними нормативними документами знаннями, вміннями і практичними навичками на оволодіння майбутніми офіцерами чітко окресленими відповідно до актуальних потреб професійної діяльності професійними компетентностями, сприяє розвитку самостійності, відповідальності та варіативності у вирішенні особистісних і професійних завдань як основи формування його професійної суб'єктності.

Побудова освітнього процесу ВВНЗ з використанням потенціалу контекстного підходу створює дієві передумови наближення змісту та форм навчальної діяльності курсантів до їх майбутньої професійної діяльності – первинної військово-професійної як військовослужбовця та майбутньої професійної як офіцера, що дає змогу ефективно здійснювати професійний розвиток майбутніх офіцерів. Крім того, стимулювання пізнавальної активності курсантів та формування ціннісного ставлення до майбутньої професії офіцера здійснюється через залучення до спільного виконання обов'язків військової служби з іншими суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ, усвідомлення професійної значущості знань та результатів квазіпрофесійної діяльності. Використання потенціалу контекстного підходу до формування професійної суб'єктності через трансформацію навчальної діяльності у професійну сферу сприяє підвищенню пізнавальної активності майбутніх офіцерів, формуванню їхньої

професійної мотивації та ціннісного ставлення до професії офіцера, сприяє розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно-орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера з урахуванням вимог професії.

Ключовим методологічним підходом до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера визначено суб'єктно-діяльнісний, який пріоритетом визначає розгляд особистості як суб'єкта соціального буття та професійної діяльності, формування якого відбувається у фаховому середовищі через вплив професійної діяльності на формування його провідних рис. Реалізація його положень в освітньому просторі ВВНЗ дає можливість організувати ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу, створює передумови до формування особистості майбутнього фахівця як суб'єкта, здатного до самопізнання, рефлексії та саморефлексії, самоактуалізації в професійній сфері і визначає його здатність до самодетермінації та саморегулювання професійної активності.

Інтеграція провідних ідей суб'єктно-діялісного методологічного підходу в поєднанні з системним, компетентнісним і контекстним стали основою розроблення комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера як цілеспрямовано організованої послідовності етапів її формування в такій послідовності: актуалізація суб'єктного потенціалу курсанта, стимулювання його суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВВНЗ

3.1. Педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ

Формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ доцільно здійснювати за допомогою її педагогічного проектування, а також розробити модель як аналоговий опис цього процесу за етапами, порядок реалізації яких визначається налагодженням ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ, зважаючи на культуру суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та спрямованість навчальної діяльності на формування суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи їхньої професійної суб'єктності.

Педагогічне проектування, як зазначають дослідники (В. Беспалько [53], О. Заір-Бек [194], О. Коберник [243], О. Прикот [385], В. Ягупов [532] та ін.), є складною комплексною проблемою, шляхи розв'язання якої перебувають у сфері міжпредметного знання [243; 532].

На думку В. Беспалько, педагогічне проектування є створенням педагогічного об'єкта в матеріальному вигляді, що створює умови для проведення експериментування та за їх результатами відповідного корегування педагогічного об'єкта [53]. Подібні погляди знаходимо у О. Прикот, яка проектування визначає як ціннісно-орієнтовану, глибоко вмотивовану, високоорганізовану, цілеспрямовану професійну діяльність, спрямовану на змінення педагогічної дійсності [385].

Щодо сутності педагогічного проектування, нам імпонує погляд О. Заір-Бек, на думку якої воно полягає у спеціальному чині організованому осмисленні педагогічних проектів і систем, коли на основі реального стану і прогнозів бажаних результатів створюється новий образ системи й одночасно реалізація в дійсності задуманого [194], тобто, як зазначає О. Дубасенюк,

«...виконує роль провідного регулятора всієї системи дій педагога впродовж усього періоду його діяльності» [171, с. 79].

Використання педагогічного проектування в професійній підготовці майбутніх офіцерів у ВВНЗ є одним з оптимальних шляхів підвищення її ефективності, відповідності об'єктивним потребам до професії офіцера та формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера як інтегративної професійно важливої якості, що визначає його здатність до самоактуалізації в професійній сфері.

На наше переконання, проектування професійної підготовки майбутніх офіцерів доцільно здійснювати за такими напрямками, які є визначальними для забезпечення належного рівня сформованості їхньої професійної суб'єктності:

- проектування навчальної та первинної військово-професійної суб'єктності курсантів як обов'язкової складової та передумови до формування їхньої професійної суб'єктності як офіцерів;

- проектування індивідуального напрямку розвитку курсанта як особистості та як професіонала, його становлення як військовослужбовця, як військового управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності;

- проектування умов формування, становлення та розвитку основних суб'єктних характеристик майбутнього офіцера в освітньому просторі ВВНЗ;

- проектування діяльності курсантів у конкретних умовах прояву їх суб'єктних якостей: навчальні заняття, виконання обов'язків військової служби, виконання управлінських функцій молодших командирів курсантських підрозділів, проходження військового стажування та практики, квазіпрофесійна діяльність майбутнього офіцера;

- проектування формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки як моделі.

Реалізація запропонованих концептуальних поглядів на формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки відповідно до Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів відбувається шляхом формування таких суб'єктних проявів:

суб'єктної активності; потенційної професійної суб'єктності; професійної суб'єктної позиції; первинного суб'єктного досвіду в професійній сфері; актуальної професійної суб'єктності офіцера. У контексті нашого дослідження оптимальним варіантом педагогічного проектування, на наше переконання, є педагогічне моделювання.

Педагогічне моделювання як один з найбільш ефективних методів науково-педагогічного дослідження було в спектрі наукових інтересів багатьох дослідників (К. Гнезділова [139], В. Гриньова [147], О. Дубасенюк [172], О. Карпенко [232], С. Касярум [139], О. Кіпіна [239], В. Міхеєва [320], О. Столяренко [449], С. Сисоєва [428], В. Чайки [498], Л. Хоружа [490] та ін.). Спільним для науковців є визнання потенціалу моделювання як методу дослідження, що дає змогу побудувати та вивчити педагогічні об'єкти як моделі через відтворення в них найсуттєвіших властивостей об'єктів дослідження, а моделювання методом пізнання і перетворення світу [449], що дозволяє отримати об'єктивну інформацію про «живі системи» в педагогічних процесах [139].

Згідно із трактуванням у Словнику іншомовних слів, дефініція «моделювання» визначається як «метод дослідження, при якому відбувається заміна конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю)» [444, с. 649].

Педагогічне моделювання, на думку В. Міхеєва, це «побудова і вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті (моделі), що відображає елементи навчально-виховного процесу і таку сукупність зв'язків і відхилень між ними, які, незважаючи на неповноту їх опису, відображають конкретний і строго певний рівень функціонування навчально-виховного процесу» [320]. Використання моделювання «створює умови для виявлення нових законів, побудови нових теорій та інтерпретації вже отриманих даних, дозволяє провести перевірку гіпотез тощо» [73].

Погоджуємося з думкою Л. Сушенцевої, яка серед переваг використання моделювання в педагогічних дослідженнях визначає «змогу імітувати реальні та конструктивні системи за допомогою аналогів, відтворюючи властивості об'єктів і системи оригіналів у їхній організації та функціонуванні» [456, с. 165]. Подібні погляди

знаходимо у О. Столяренко: «моделювання в педагогіці – це метод пізнавальної та управлінської діяльності, який дозволяє адекватно й цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості та компоненти об'єкта моделювання системи, одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку [449].

Аргументуючи використання педагогічного моделювання для пошуку оптимального шляху розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, ми погоджуємося з поглядами О. Кіпіної, яка педагогічне моделювання трактує як «розробку мети (загальної ідеї) функціонування педагогічної системи, відповідно до якої розглядаються педагогічні процеси, прогнозуються їх результати» [239, с. 32-37], що, на наше переконання, дозволить повною мірою врахувати під час побудови моделі єдність основних її функцій, напрямів і властивостей структурних елементів, з'ясувати процеси, що на них впливають, та отримати результат, оскільки «моделювання ...на основі використання аналогій, які, як відомо, мають не тільки пояснювальну, а й прогностичну значущість, робить вивчення явищ більш глибоким за своєю суттю» [39, с. 73].

З урахуванням Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, потреби реалізації основних вимог методологічних підходів до її формування, до яких ми відносимо суб'єктно-діяльнісний, системний, компетентнісний та контекстний у їхній методологічній єдності через інтеграцію притаманних провідних ідей, що сприяє забезпеченню системного, ціннісного та контекстного характеру формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, одним з основних напрямів реалізації виступає педагогічне моделювання, результатом якого є розробка моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Дефініція «модель» (від лат. «modus, modulus») у найбільш широкому, філософському її трактуванні, є «речова, знакова або умовна (мисленнева) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене

або недоцільне і може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою отримання нових знань про нього» [480, с. 105].

У загальнонауковому значенні поняття «модель» трактується як створений штучний (уявний чи реальний) об'єкт, «зменшене відтворення або макет чого-небудь; схема якого-небудь фізичного об'єкта або явища» [344, с. 353], що в процесі пізнання замінює його та максимально відтворює притаманні оригіналу риси, при цьому «відтворюються найбільш важливі компоненти, властивості, зв'язки досліджуваних систем і процесів, що дозволяє їх адекватно оцінювати, прогнозувати тенденції розвитку, а також ефективно управляти цим розвитком» [444].

Влучним вважаємо трактування поняття «модель» в її загальнонауковому значенні Б. Глинського, на думку якого «модель – самостійний об'єкт, що знаходиться в певній відповідності з об'єктом, що досліджується, здатний замінити останній в деяких відносинах і дає при дослідженні певну інформацію, яка переноситься за певними правилами відповідності на об'єкт, що моделюється» [321, с. 88]. Відмінним є погляд С. Архангельського [33], який визначає модель як систему, «дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему».

У педагогіці трактування терміну «модель» є близьким до загальнонаукового, дослідники її тлумачать переважно як «еталон, стандарт, зразок, примірник чогось; схема для пояснення якогось явища або процесу» [143, с. 195], «штучний елемент, який створюють для кращого пізнання оригіналу [170], «схему, зображення або опис будь-якого явища чи процесу в природі, суспільстві; аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності» [442]. Авторами Педагогічного енциклопедичного словника поняття «модель» трактується як аналог певного фрагмента природної й соціальної реальності, що слугує для зберігання та розширення знань про оригінал [366].

Щодо характеристик моделі, ми розділяємо погляди О. Дубасенюк, на думку якої «модель має відобразити таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт наукового дослідження, здатна замінити його таким чином, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт»

[170, с. 13]. Як наголошує Д. Чернілевський, модель «дозволяє оцінювати значущість властивостей цілісності та виявляти властивості системи» [502, с. 462].

Розробка моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів передбачає визначення її ознак та дотримання вимог щодо її розробки. У визначенні ознак моделі перш за все необхідним вбачається врахування науково обґрунтованих етапів педагогічного моделювання, у визначенні яких ми посилаємося на думку О. Дахіна, який їх етапність визначав таким чином:

1) входження в процес моделювання і вибір його методологічних основ для якісного опису предмета дослідження;

2) постановка задач моделювання;

3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінювання їх змін, вибір методик вимірювання;

4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань;

5) застосування моделі в педагогічному експерименті;

6) змістовна інтерпретація результатів моделювання [158].

Визначаючи моделювання як «відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення, який називається при цьому моделлю» [345, с. 289], ми розділяємо погляди Н. Олефіренко, на думку якої «модель підготовки фахівця має включати в себе всі види навчальної і пізнавальної діяльності і має відображати процес надання студентам професійних, специфічних, організаційних знань, необхідних умінь і навичок для здійснення професійних дій» [345], що відповідає меті та цілям формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

З урахуванням поглядів науковців, особливостей професійної підготовки курсантів у ВВНЗ і завдань, які визначені функціональними обов'язками офіцерського складу, розробка моделі формування професійної суб'єктності передбачатиме такі ключові положення:

– визначення мети та головних завдань реалізації моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ;

- визначення очікуваного результату формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ відповідно до мети реалізації моделі;

- визначення педагогічних умов організації освітнього процесу ВВНЗ щодо реалізації запропонованої моделі;

- визначення завдань суб'єктам освітнього процесу ВВНЗ з урахуванням мети реалізації моделі та очікуваного результату;

- розроблення методики та механізмів формування професійної суб'єктності у ВВНЗ, організаційних форм та алгоритму їх застосування;

- визначення змісту, методів, технік, форм та прийомів як дидактичних процедур формування професійної суб'єктності на основі науково обґрунтованих методологічних підходів та принципів;

- розроблення процедур діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів відповідно до критеріїв та рівнів.

Ключові положення авторської моделі формування професійної суб'єктності створюють передумови відображення та реалізації моделі педагогічного процесу ВВНЗ як комплексної системи, в якій адекватно відображено предмет дослідження – формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Визначення ознак такої моделі, на наше переконання, має відповідати таким вимогам до її розробки:

- модель має бути комплексною системою;

- в основі побудови моделі є безумовна потреба врахування специфічних особливостей функціонування ВВНЗ як інтеграції навчальної та військово-професійної діяльності майбутнього офіцера;

- розробка моделі має передбачати процедуру об'єктивного вивчення процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів в динаміці її становлення та в кінцевому результаті;

- модель має бути максимально наближеною до оригіналу та в процесі дослідження замінити його;

- розроблена модель має забезпечити можливість отримання нового знання про оригінал у результаті дослідження.

Вимоги до розроблення моделі, крім іншого, мають бути спрямовані на забезпечення системного характеру її побудови, цілісності представленої інформації та наявності потенціалу

суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ до її реалізації, що визначається такими положеннями:

- модель формування професійної суб'єктності має бути спрямованою на реалізацію конкретної мети та завдань – забезпечення належного рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера та оцінку отриманих результатів, що унеможливорює використання її як універсального засобу вирішення педагогічних проблем ВВНЗ у вигляді зразка для наслідування;

- основою розроблення моделі мають стати ключові ідеї методологічних підходів, реалізація яких забезпечить досягнення визначеної мети, до яких ми відносимо суб'єктно-діяльнісний як стержневий, а також провідні ідеї системного, компетентнісного та контекстного в їхній методологічній єдності через забезпечення інтеграції у моделі;

- у розробці змісту моделі обов'язковим є врахування впливів складових кожного з компонентів моделі через демонстрацію зв'язків як між її компонентами, складниками кожного з компонентів, так і міжкомпонентні зв'язки між складниками різних компонентів;

- компоненти моделі мають враховувати методологічні основи провідної ідеї дослідження – формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ при використанні інтеграції провідних ідей суб'єктно-діялісного як стрижневого та системного, компетентнісного і контекстного, включати ціннісний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти;

- розроблення моделі має передбачати послідовність та методичне обґрунтування реалізації як кожного компонента, та і їх сукупність як систему формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера у ВВНЗ;

- змістовне наповнення компонентів моделі має здійснюватися з урахуванням специфічних особливостей формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ і передбачати відповідну їм структуру, методи, технології, форми та прийоми;

- розроблена модель має бути спроможна продемонструвати провідну ідею та новизну дослідження, авторський погляд на методологічні передумови її побудови та методичні підходи до реалізації.

Визначальними принципами під час розробки моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів будуть основні методологічні принципи педагогічного моделювання, а саме: цілеспрямованості і підпорядкування мети; ієрархічної взаємозалежності та узгодженості її основних компонентів; реальності виконання; функціонально-логічної структуризації основних компонентів; конкретності; наявності зворотного зв'язку про стан досягнутого результату; адекватності; наочності; визначеності; об'єктивності; концептуальної єдності основних компонентів; інформаційної достатності [290].

З урахуванням основних методологічних принципів педагогічного моделювання в обґрунтуванні моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів дотримуватимемося таких принципів:

– принципу прогнозування, що передбачає створення образу офіцера з належним рівнем сформованості професійної суб'єктності як мети та прогнозованого результату процесу формування професійної суб'єктності курсанта у процесі професійної підготовки ;

– принципу суб'єктної спрямованості освітнього процесу ВВНЗ через визначення формування професійної суб'єктності як пріоритетної мети щодо побудови освітнього процесу та діяльності його суб'єктів: науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу та курсантів;

– принципу практичної спрямованості процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як обов'язкової умови становлення курсанта повноправним суб'єктом військово-професійної діяльності, його готовності сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності, формування таких якостей сучасного офіцера, як активність, самостійність, ініціативність, відповідальність та зумовлена потребами службово-бойової діяльності автономність у виконанні обов'язків військової служби, що є визначальними передумовами успішної професійної діяльності як офіцера;

– принципу організаційного та педагогічного забезпечення реалізації моделі формування професійної суб'єктності майбутніх

офіцерів, що передбачає створення умов у ВВНЗ для становлення курсанта суб'єктом навчальної та квазіпрофесійної діяльності, набуття майбутнім офіцером основних видів компетентностей, необхідних для успішної навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності, формування його фахової Я-концепції та професійно орієнтованого мислення як майбутнього офіцера та управлінця, супроводження процесу самовиховання та саморозвитку провідних професійно важливих якостей майбутнього офіцера, серед яких вирішальне значення для професійного самовизначення, на наше переконання, має професійна суб'єктність;

– принципу забезпечення діагностування результатів реалізації моделі через визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера у ВВНЗ та адекватного їм діагностичного інструментарію.

Методологічною основою моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є інтеграція провідних ідей системного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів у їхній методологічній єдності, останній з яких, на наше переконання, є провідним, оскільки саме діяльність (освітня та військово-професійна) є визначальною передумовою забезпечення формування та розвитку в освітньому просторі ВВНЗ професійної суб'єктності, оскільки:

– будь-яка діяльність є суб'єктною за своєю суттю та змістом, освітня та квазіпрофесійна діяльність курсанта у процесі професійної підготовки та військово-професійна діяльність офіцера у військових частинах і підрозділах є інтегральним проявом його як її суб'єкта та його професійної суб'єктності;

– військово-професійна діяльність на всіх етапах та рівнях є суб'єктною та передбачає як ієрархічну взаємодію між управлінським та виконавчим рівнями, так і взаємодію між військовослужбовцями одного рівня ієрархії;

– виконання функціональних обов'язків військовослужбовцями передбачає спільну діяльність суб'єктів: для курсанта суб'єктами взаємодії є науково-педагогічні працівники, адміністративно-командний склад та інші курсанти, для офіцера – його командири

та начальники, підпорядкований особовий склад та колеги-офіцери, які є суб'єктами військово-професійної діяльності;

– військово-професійна діяльність офіцера за своїм змістом та суттю є інтеграцією управлінських (як командира) та фахових (як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності) компетентностей з урахуванням особистих якостей як складників професії офіцера, реалізація яких відбувається через налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії між суб'єктами цієї діяльності;

– освітня та військово-професійна діяльність курсанта у процесі професійної підготовки є обов'язковою передумовою формування, розвитку та, як результат, актуалізації професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Визначаючи формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як цілеспрямовано організований у ВВНЗ педагогічний процес, метою якого є сформованість у майбутнього офіцера професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, яку оснований на позитивному відношенні до самого себе як до офіцера, управлінця, військового професіонала, до військово-професійної дійсності, до колег-офіцерів та до підпорядкованого особового складу як до суб'єктів військово-професійної діяльності, розробка моделі дозволяє скласти системне уявлення про професійну суб'єктність майбутнього офіцера як психолого-педагогічний феномен, продемонструвати комплексний підхід до її формування та презентувати результати проведеного дослідження.

Під моделлю формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів (рис. 1) ми розуміємо аналоговий опис процесу її формування як інтегральної професійно важливої якості, з урахуванням провідних ідей суб'єктно-діяльнісного, системного, компетентнісного та контекстного методологічних підходів, принципів, відповідною до визначених цілей та завдань структурою, основними етапами, методами, методиками і засобами її формування та діагностування.

Методологічними умовами реалізації моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів з урахуванням її основних характеристик, до яких ми відносимо системність, концептуальність (суб'єктно-діялісна, компетентнісна та

контекстна), структурність, функціональність, динамічність, ієрархічність побудови, на наше переконання, є такі:

- визнання професійної суб'єктності майбутнього офіцера одним із пріоритетів освітньої діяльності ВВНЗ;

- визнання курсанта повноправним учасником освітньої діяльності ВВНЗ як її суб'єкта;

- спрямування вектору побудови освітнього процесу ВВНЗ на формування та розвиток професійної суб'єктності майбутнього офіцера через створення умов для усвідомлення курсантом себе активним суб'єктом навчальної та квазіпрофесійної діяльності, прийняття та розуміння ним власного професійного майбутнього як офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності;

- налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ (науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу та курсантів) є обов'язковою умовою формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів;

- перетворення усталеної суб'єкт-об'єктної позиції науково-педагогічного працівника на суб'єкт-суб'єктну, забезпечення діалогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності через визнання курсанта як повноправного суб'єкта навчальної та квазіпрофесійної діяльності.

Сутністю запропонованої моделі є визначення залежно від мети та завдань формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ компонентів, етапів, методів, методик, засобів її формування та діагностування, що структурно взаємозалежні через визначені зв'язки між ними. Крім того, чітка зумовленість критеріїв, показників та відповідних їм рівнів дають можливість оцінити кінцевий результат реалізації моделі, який ми визначаємо як сформованість професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Основними характеристиками моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є такі: системність, концептуальність (суб'єктно-діяльнісна, компетентнісна та контекстна), структурність, функціональність, динамічність, ієрархічність побудови.

Системність побудови моделі забезпечується конкретним та чітким визначенням мети та завдань щодо формування професійної суб'єктності, ієрархічністю побудови етапів її формування та їх послідовності: актуалізація суб'єктного потенціалу курсанта, стимулювання його суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Концептуальність запропонованої моделі полягає у використанні в процесі її розробки та реалізації провідних ідей домінуючих у сучасній професійній освіті методологічних підходів, до яких ми відносимо суб'єктно-діяльнісний, системний, компетентнісний та контекстний, наявному потенціалі до використання у ВВНЗ, що здійснюють підготовку офіцерів як для ЗС України, так і для інших силових відомств держави, окремі елементи моделі можуть бути використані в процесі формування суб'єктності та професійної суб'єктності як інтегральної професійної якості фахівців інших напрямів діяльності та під час діагностування рівня їх сформованості.

Структурність моделі визначається врахуванням зв'язків та взаємозв'язків між її компонентами, логікою послідовності їх реалізації, тоді як функціональність забезпечується чітким визначенням функцій, які виконують кожен із компонентів моделі, реалізація яких є основою формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Динамічність та ієрархічність моделі визначається послідовністю етапів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, що відповідає етапам змін особистості курсанта під впливом реалізації запропонованих заходів відповідно до запроваджених методів, методик та засобів їх здійснення. Крім того, ієрархічність моделі зумовлюється охопленням усього процесу професійної освіти майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки як педагогічного явища та послідовністю реалізації кожного з етапів формування професійної суб'єктності.

Успішність реалізації запропонованої моделі визначається дотриманням низки методологічних умов, до яких відносимо такі:

– визнання професійної суб'єктності майбутнього офіцера одним із пріоритетів освітньої діяльності ВВНЗ, усвідомлення

суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ (науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та курсантами) потреби формування та розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера як професійно важливої якості та визначальної передумови їхньої самоактуалізації у професії;

– зміна вектору спрямування пріоритетних зусиль науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу ВВНЗ від забезпечення формування професійно орієнтованих знань, умінь та навичок на формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів через створення умов усвідомлення курсантом як активним суб'єктом навчальної та квазіпрофесійної діяльності, сприйняття та розуміння ним власного професійного майбутнього як офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності;

– умовою формування та розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера є налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ;

– визнання науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом ВВНЗ курсантів як повноцінних суб'єктів освітньої діяльності, що передбачає зміну суб'єкт-об'єктної позиції викладачів та командирів на суб'єкт-суб'єктну, забезпечення педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності, стимулювання суб'єктної активності майбутніх офіцерів, визнання курсанта як повноправного суб'єкта навчальної та квазіпрофесійної діяльності та формування його суб'єктної позиції на всіх етапах формування та розвитку професійної суб'єктності у ВВНЗ: як суб'єкта навчальної діяльності, як суб'єкта первинної військово-професійної діяльності, як суб'єкта квазіпрофесійної діяльності та як суб'єкта військово-професійної діяльності під час виконання обов'язків офіцера.

Урахування під час розробки моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів притаманних ВВНЗ аспектів освітнього процесу, до яких ми відносимо такі: мету та завдання професійної підготовки майбутніх офіцерів, її зміст з поєднанням педагогічних (управлінських, наукових, науково-методичних, методичних) та військово-професійних (побудова спеціального освітнього середовища ВВНЗ і виконання курсантами

обов'язків військової служби) аспектів їх професійної підготовки, зумовлює визначення таких компонентів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів: ціннісного, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Ціннісний компонент моделі формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, змістом якого є визначення мети, завдань, методологічних підходів та принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як основи процесу її формування, є визначальним аспектом та передумовою ставлення майбутнього офіцера до своєї професії та до військово-професійної діяльності зокрема, до самого себе як до офіцера та до підлеглих як до повноправних суб'єктів цієї діяльності через усвідомлення та прийняття цілей та цінностей професійної діяльності як військовослужбовця та як офіцера.

Крім того, сформовані цілі та цінності військово-професійної діяльності майбутнього офіцера забезпечують підґрунтя для формування його суб'єктної позиції в системі професійних взаємин, визначають зміст військово-професійної діяльності курсанта та є її стимулом. Сформована система цінностей впливає, формує та розвиває мотивацію до військово-професійної діяльності.

Мотиваційний компонент моделі сприяє формуванню стійких мотивів майбутніх офіцерів до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін, опанування досвідом виконання обов'язків військової служби, формує потребу в досягненні позитивних результатів в освітній та військово-професійній діяльності, реалізацію себе як військового професіонала.

Когнітивний компонент моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів розкриває суть і зміст професійної суб'єктності, забезпечує формування у курсанта системи теоретичних знань про особливості військово-професійної діяльності як військовослужбовця, як офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, про роль і місце офіцера в управлінні військовими колективами, його значення для формування та розвитку підпорядкованого особового складу, про способи професійного розвитку та професійної самоактуалізації, що у своїй сукупності сприяє формуванню Я-

образа курсанта та усвідомленню професійної суб'єктності як передумови успішної самореалізації у професії.

Початковою ланкою, що формує Я-образ і ставлення до себе як до майбутнього офіцера, є самопізнання, сутність якого становить спрямованість курсанта на пізнання своїх фізичних, духовних, інтелектуальних, професійних і суб'єктних можливостей. Результатом самопізнання майбутнього офіцера є вироблення ним системи уявлень про самого себе, яка визначає його ставлення до самого себе як до офіцера, виступає основою побудови взаємин з іншими суб'єктами навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності та сприяє формуванню суб'єктної позиції курсанта.

Реалізація діяльнісного компонента моделі забезпечує практичну реалізацію суб'єктної активності майбутніх офіцерів в освітній, первинній військово-професійній як військовослужбовця та квазіпрофесійній діяльності як офіцера. Активність майбутнього офіцера має вплив на характер курсанта, перетворює його, що визначається професійною спрямованістю, саморегуляцією та цінностями військово-професійної діяльності. Відбувається самосприйняття курсантом себе як майбутнім офіцером у всій багатогранності професії, формування потенціалу управлінця та військового професіонала конкретного виду військово-професійної діяльності, що забезпечує його суб'єктна поведінка. Подальшого розвитку набуває його суб'єктна позиція, що відіграє системотворювальну роль у структурі професійної суб'єктності через інтеграцію в ній ціннісних та змістовних складових майбутньої професійної діяльності.

Діяльнісний компонент моделі, реалізація якого відбувається на основі провідних ідей суб'єктно-діяльнісного з врахуванням окремих положень системного, компетентнісного, контекстного методологічних підходів, забезпечує задоволення потреби курсантів як суб'єктів освітнього процесу ВВНЗ в актуалізації їх суб'єктного потенціалу.

Актуалізація суб'єктного потенціалу майбутніх офіцерів має своїм результатом усвідомлений прояв їхньої суб'єктної активності в діяльності – освітній, військово-професійній як військовослужбовця та квазіпрофесійній як офіцера. Через

сформовану потребу системного прояву суб'єктної активності діяльність стає усвідомленою та сприяє самореалізації курсанта.

Аналіз результатів власної діяльності та діяльності інших суб'єктів сприяє отриманню суб'єктного досвіду майбутнього офіцера. Результатами прояву отриманого досвіду є зміни у взаємодії курсанта з іншими суб'єктами, діяльності та поведінці на основі трансформації Я-концепції з особистої в професійну, набувають подальшого розвитку здібності майбутнього офіцера. Відбувається подальший розвиток ціннісного ставлення до себе як до майбутнього офіцера та до інших суб'єктів військово-професійної діяльності. Отриманий суб'єктний досвід актуалізує потребу пошуку шляхів вирішення професійних завдань з урахуванням особистих цілей та цінностей, сприяє виробленню індивідуального стилю поведінки.

Сформована потреба пошуку шляхів творчого вирішення професійних завдань, самореалізації як військового професіонала сприяє вдосконаленню навичок та вмінь курсанта, подальшого розвитку набувають здібності до військово-професійної діяльності під час вирішення військово-професійних завдань та самостійного виконання обов'язків військової служби під час стажування та військової практики на офіцерських посадах у військових частинах і підрозділах,

Пошук шляхів вирішення протиріччя між нормативно зумовленими вимогами керівних документів до реалізації визначених обов'язків з «автономною» поведінкою в процесі реалізації своїх професійних функцій як майбутнього офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності сприяє виникненню усвідомленої потреби в самоактуалізації у професії, що забезпечує формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Рефлексивний компонент сприяє формуванню професійної свідомості і самосвідомості майбутнього офіцера, які забезпечують аналітичну та оцінну діяльність, результатом якої є усвідомлення самого себе як професійного суб'єкта в системі військової організації, а також усвідомлення інших військовослужбовців як суб'єктів військово-професійної діяльності, сприйняття самого себе як офіцера, як управлінця, як військового професіонала окремого напрямку військово-професійної діяльності.

Крім того, рефлексивний компонент передбачає оцінку рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера та наявність системи оцінювання її результатів на основі чітко зумовлених показників, критеріїв та рівнів.

Основними показниками сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на наше переконання, є такі:

- професійне самовизначення курсанта як майбутнього офіцера і суб'єкта військово-професійної діяльності;

- ціннісна, мотиваційна, когнітивна, діяльнісна та рефлексивна види здатності і готовності до успішної військово-професійної діяльності;

- відносна внутрішня незалежність і одночасно відповідальність у системі освітнього середовища ВВНЗ, у системі міжсуб'єктних відносин у процесі реалізації своїх функцій як майбутнього офіцера, формування потенціалу управлінця та військового професіонала конкретного виду військово-професійної діяльності, що забезпечує його суб'єктна поведінка;

- сформованість здатності поєднання нормативно зумовлених вимогами керівних документів вимог до реалізації визначених обов'язків з «автономною» поведінкою в процесі реалізації своїх професійних функцій як майбутнього офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності.

Критеріями оцінки рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера є ціннісно-мотиваційний, когнітивно-ресурсний, діялісно-поведінковий та рефлексивно-оцінний, характеристики яких визначаємо за їх якісними показниками.

Ціннісно-мотиваційний критерій сприяє визначенню особистісної та професійної зацікавленості майбутнього офіцера в оволодінні професійними знаннями та уміннями, рівня сформованості ціннісних орієнтацій, наявності стійких мотивів до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін, потреби в досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній військово-професійній діяльності. Когнітивно-ресурсний критерій, на наше переконання, являє собою сукупність фахових військово-професійних знань та умінь, що необхідні майбутнім офіцерам для реалізації службово-бойових завдань під час військової служби, наявність стійкого переконання у самореалізації як офіцера.

Діяльнісно-поведінковий критерій сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів включає в себе професійні компетенції, що виявляються в уміннях і навичках організовувати та здійснювати військово-професійну діяльність, забезпечувати виконання рішень, їх контроль та корегування, ефективно управляти підпорядкованим особовим складом, формувати та підтримувати професійну мотивацію підлеглих на виконання завдань військової служби, здатність формувати професійну суб'єктність підпорядкованого особового складу.

Рефлексивно-оцінний критерій характеризується сформованістю здатності курсанта до самопізнання, аналізу власної професійної діяльності та її результатів, здатністю до побудови стратегій самоосвіти й професійного самовдосконалення на основі самоаналізу службової діяльності, саморегуляції діяльнісної та поведінкової активності.

З урахуванням якісних показників критеріїв оцінки рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера виокремлюємо чотири рівні сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки: низький, середній, достатній і високий.

Розроблені критерії, показники та рівні сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера, яку ми визначаємо як вищу форму регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднуються з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера, створюють передумови до об'єктивної оцінки рівня її сформованості у ході використання запропонованої моделі.

Модель формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, методологічною основою якої є інтеграція провідних ідей системного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів у їхній методологічній єдності, за своєю суттю

спрямовано на розкриття, формування та розвиток професійної суб'єктності в її обов'язкових компонентах, до яких ми відносимо суб'єктний потенціал, суб'єктну позицію, суб'єктну активність та суб'єктний досвід, що виступають умовами її реалізації.

3.2. Цілі, завдання та принципи формування професійної суб'єктності офіцерів у ВВНЗ

Актуальність проблеми формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера зумовлена викликами, що стоять перед українською державою щодо збереження її територіальної цілісності та недоторканності. ЗС України потребують офіцерів, що здатні ефективно та успішно керувати військовими колективами, ухвалювати виважені рішення та нести свідому відповідальність за них. Перед ВВНЗ, що здійснюють підготовку майбутніх офіцерів, одним із визначальних стоїть завдання сформувати у випускника комплекс професійно зумовлених компетентностей. Крім того, сучасний офіцер має вміти швидко адаптуватися до різних умов військово-професійної діяльності, змінювати її та вдосконалювати на основі самостійно набутих знань, знаходити шляхи успішного розв'язання військово-професійних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях, зокрема під час виконання бойових завдань.

Відповідно до цього постає потреба в офіцерах як компетентних фахівцях нового типу з високими духовними, професійними та суб'єктними якостями, які відповідають вимогам успішної військово-професійної діяльності в сучасних умовах.

У ситуаціях невизначеності, притаманних умовам виконання службових та особливо бойових завдань, проявляється провідне протиріччя військово-професійної підготовки курсанта – майбутнього офіцера у ВВНЗ, яке полягає у сформованості професійної компетентності на основі стандартів військової діяльності, що визначають підготовленість, здатність і готовність до вирішення певного обмеженого кола стандартних завдань у типових умовах військової діяльності, тоді як досвід виконання завдань військової служби, насамперед в умовах залучення до бойових дій, потребує від офіцера пошуку нестандартних варіантів дій, управлінських рішень, що виходять за рамки визначених шаблонів.

Підвищення ролі сучасного офіцера вказує на нагальну потребу цілеспрямовано формувати та актуалізувати його суб'єктні якості з метою оптимальної реалізації інтелектуального, професійного та суб'єктного видів потенціалу як суб'єкта військово-професійної діяльності: «Людина розумна у XXI столітті – це людина, яка постійно вчиться. Людина, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину має формувати вже школа, а створити умови для безперервної освіти впродовж життя має суспільство і держава. Для цього слід налагодити сучасну та ефективну систему освіти дорослих...» [61, с. 16].

У зв'язку з цим очікуваним результатом вищої військової освіти щодо майбутніх офіцерів є не просто формування їх компетентностей як військових професіоналів, а формування професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності.

Виходячи із зазначеного вище, перед системою вищої військової освіти стоять принципово нові завдання з виконання соціального замовлення суспільства, що полягає у вирішенні проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, що зумовлена такими потребами:

- реалізації суб'єктної парадигми професійного навчання майбутніх офіцерів у ВВНЗ, оскільки знання сутності суб'єктності як явища є недостатніми, а слабка теоретична база для розгляду цього явища в системі їх професійної підготовки призводить до суттєвих недоліків у військово-професійній діяльності;

- реалізації майбутніми офіцерами ЗС України інтегральної функції – формування суб'єктності підлеглих військовослужбовців, основним показником якої є військово-професійна суб'єктність як основна ціль та одночасно визначальний принцип організації військово-професійної діяльності, навчально-виховного процесу у ВВНЗ, військових частинах та підрозділах;

- реалізації майбутніми офіцерами важливої функції – забезпечення ефективного управління підпорядкованими військовослужбовцями в повсякденній діяльності та під час виконання бойових завдань, набуття здатності усвідомленого

ухвалення виважених рішень та відповідальності за їх реалізацію, перш за все під час залучення до виконання заходів із протидії загрозам у воєнній сфері.

Таким чином, формування професійної суб'єктності є основою для особистісного та професійного розвитку майбутніх офіцерів, сприяє перетворенню особистості курсанта – майбутнього офіцера на суб'єкт військово-професійної діяльності, що забезпечує становлення особистості військовим професіоналом.

Проблема формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів безпосередньо пов'язана з тим фактом, що у вітчизняній психології людина розглядається як суб'єкт пізнання, спілкування, буття, діяльності (К. Абульханова-Славська [5], А. Брушлинський [81], А. Леонтьєв [287], С. Рубінштейн [403], В. Слободчиков [440], В. Татенко [461] та ін.). У наукових роботах цих та інших учених подано розгорнуте розуміння суб'єкта діяльності, а розвиток фахівця в професії, зокрема й майбутнього офіцера, розглядається як досягнення оптимальності, конструктивності та самореалізації у професійній діяльності, приведення психічних і особистісних властивостей, якостей і процесів у відповідність, з одного боку, з вимогами діяльності, а з другого, – здібностями самого фахівця як суб'єкта діяльності.

У сучасному науковому дискурсі формування суб'єктності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки досліджувалася в контексті розв'язання таких проблем:

– суб'єкта і суб'єктності як соціально-філософського явища (О. Артем'єва, Н. Большунова, М. Белокінь, Ю. Гнідіна, Ю. Прохоренко, О. Сергієнко, О. Скачков та ін.);

– розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, С. Максименко, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. Петровський та ін.);

– суб'єкта та суб'єктності майбутнього фахівця у процесі набуття професійної освіти (А. Акопов, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Кушов, С. Пелипчук, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.), а також їх урахування у процесі підготовки конкретних фахівців (Г. Ісаєв, Г. Косарецький, В. Масленников, В. Слободчиков, О. Яркіна тощо);

– розвитку суб'єкта в діяльності, навчанні та пізнанні (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Брушлинський, А. Осницький, В. Селіванов та ін.);

– змісту і компонентів суб'єктності студентів (Т. Бондаренко, В. Варданян, А. Жорнік, Ф. Мухаметязнова, М. Енеєва, С. Пелипчук та ін.).

Аналіз домінуючих у науковому дискурсі тенденцій дозволяє дійти висновку, що набуття суб'єктності та утвердження суб'єкта діяльності стає провідним методологічним принципом сучасних психологічних і педагогічних концепцій. У теорії та практиці вищої військової освіти накопичено великий досвід, який може стати основою для формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки.

Серед напрацювань науковців щодо проблеми навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб'єктності, насамперед заслуговують уваги напрацювання російських та українських педагогів і психологів – Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, О. Барабанщикова, І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренка, М. Данилова, К. Дурай-Новакової, М. Д'яченка, А. Дьоміна, Л. Занкова, І. Зязюна, Л. Кандибовича, Л. Карамушки, Н. Коломинського, Г. Костюка, В. Кременя, І. Лернера, В. Лутая, О. Молла, В. Моляка, М. Нещадима, Н. Ничкало, А. Петровського, О. Романовського, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, В. Ягупова, М. Ярмаченка, зарубіжних учених – К. Арджіріса, Г. Емерсона, Ч. Бернарда, М. Вебера, П. Друкера, Д. Макгрегора, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлора, А. Файоля, М. Фоллета та ін.

На основі аналізу вищевикладеного виділяємо низку методологічних положень для визначення професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, зокрема:

– безпосередньо зумовлена специфікою професії офіцера та особливостями військово-професійної діяльності, цінностями, мотивами, діями та діяльністю загалом, які визначають суб'єктну позицію майбутнього офіцера та військово-професійну спрямованість як професіонала, що реалізує суспільну потребу та виконує винятково важливе завдання захисту територіальної цілісності та недоторканності Батьківщини;

– є інтегральним показником професійної підготовленості та готовності до військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах, який визначає суб'єктний досвід майбутнього офіцера як управлінця та військового професіонала окремого виду військово-професійної діяльності;

– розвивається і вдосконалюється під впливом суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності під час виконання службово-бойових завдань.

Таким чином, з урахуванням призначення ЗС України та ролі офіцера у виконанні завдань, які на нього покладено, сучасного розуміння феномена його професійної суб'єктності, необхідним вбачається врахування оптимально доцільних методологічних підходів до підготовки фахівців, і майбутніх офіцерів зокрема. До них ми відносимо насамперед компетентнісний, контекстний, системний та суб'єкто-діяльнісний.

Феномен професійної суб'єктності майбутнього офіцера безпосередньо зумовлений цілями, змістом і результатами його військово-професійної діяльності, його суб'єктною поведінкою та діяльністю.

Як зазначає В. Осьодло, суб'єктність і процес її формування посідають важливе місце у процесі професійного становлення офіцера. На думку науковця, взаємозв'язок і взаємозумовленість цих процесів пояснюється такими положеннями: професійне становлення є важливою формою активності офіцера; суб'єктність є каталізатором позитивних особистісно-професійних змін; суб'єктність розглядається як механізм інтеграції психічного ресурсу. Суб'єктність, продовжує В. Осьодло, існує і проявляє себе як потенційна можливість розгортання активності у професійній діяльності [357, с. 22].

Визначення цілі формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера зумовлюється врахуванням її особливостей та умовами його професіоналізації в процесі отримання військово-професійної освіти як майбутнього офіцера. Тому важливими є такі процеси, що відображають його професійну суб'єктність:

– усвідомлення і сприйняття протиріч етапів професіоналізації як майбутніх офіцерів у ВВНЗ;

– цілеспрямована системна робота щодо оволодіння майбутнім офіцером специфікою, знаннями, вміннями та досвідом військово-професійної діяльності;

– поступове формування індивідуального стилю управлінської діяльності як офіцера, вироблення власної системи цінностей як суб'єкта військово-професійної діяльності та ін.

Якість і розвиток суб'єктності, на думку С. Рубінштейна, великою мірою визначаються мотиваційною сферою особистості та її самосвідомістю, проявляється не просто у рефлексії свого «Я», а в усвідомленні свого способу життя, своїх відношень з людьми і світом [403, с. 17-18].

В умовах підвищення суб'єктного чинника в досягненні успіху у військово-професійній діяльності дедалі більш очевидною стає необхідність формування таких якостей сучасного офіцера, як активність, самостійність, ініціативність, відповідальність та зумовлена потребами службово-бойової діяльності автономність у виконанні обов'язків військової служби.

Зазначені характеристики є показниками його суб'єктного відношення до професії офіцера та військової служби зокрема, до самого себе як до суб'єкта військово-професійної діяльності, а також до інших військовослужбовців як до суб'єктів. Саме необхідність формування зумовлених якостей та зазначених показників стосовно майбутніх офіцерів пов'язана з їх військово-професійною діяльністю, яка за характером є багатоаспектною, різноплановою, специфічною, потребує врахування в ній управлінських, особистісних, психолого-педагогічних та інших аспектів, пов'язана з необхідністю ухвалення своєчасних та обґрунтованих рішень, від яких залежить не тільки виконання завдань військової служби, в тому числі й бойових, а і ризик втрати життя та здоров'я як офіцером, так і підлеглими йому військовослужбовцями. Тому їхня військово-професійна діяльність характеризується, з одного боку, необхідністю чіткого та безумовного виконання наказів та розпоряджень, дотримання вимог військових статутів та інших керівних документів, а з другого, – необхідністю брати ініціативу та нести свідому відповідальність за ухвалені рішення в умовах невизначеності та впливу негативних чинників, притаманних службово-бойовій обстановці.

З огляду на зазначене, цілями формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на нашу думку, перш за все є сформованість у майбутнього офіцера професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості. Результатом сформованості професійної суб'єктності у майбутнього офіцера є його суб'єктне ставлення до всіх видів діяльності: спочатку – до своєї навчальної з поєднанням виконання обов'язків військової служби як курсантів, потім – до військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах як офіцерів, що потребує від останніх адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища, здатність і готовність до ініціювання та свідомого регулювання своєї службової активності відповідно до зовнішніх та, що є визначальним, внутрішніх критеріїв оцінювання доцільності та ефективності військово-професійної діяльності як офіцера.

Щодо завдання формування професійної суб'єктності у майбутнього офіцера нам імпонує думка В. Кременя, який зазначає: «Особистість як суб'єкт життєдіяльності виробляє своє власне ставлення до навколишнього світу, інших людей і до самої себе. Це ставлення реалізується в предметно-практичній діяльності, міжособистісних контактах та в діалозі з власним «Я» [267, с. 4].

Ми розділяємо погляди О. Матвієнко, яка вказує, що суб'єктність студента...– це мета університетської освіти [310, с. 387], що повною мірою, на нашу думку, притаманне підготовці майбутнього офіцера у ВВНЗ.

Професійна суб'єктність офіцера через поєднання різнопланових функцій, які на нього покладаються, виключає можливість некритичного і багаторазового повторення стереотипних шаблонів управлінського мислення та ухвалених рішень, є провідним чинником успішної реалізації ним функцій військово-професійної діяльності.

Саме тому професійну суб'єктність офіцера необхідно формувати цілеспрямовано в процесі його військово-професійної підготовки у ВВНЗ. Як зазначає А. Деркач, «несформованість суб'єктних феноменів не просто знижує ефективність професійної діяльності, а гальмує або взагалі зупиняє особистісно професійний

розвиток. У зв'язку з цим пріоритетним завданням...стає формування суб'єктних феноменів як внутрішніх, психолого-акмеологічних механізмів, що забезпечують ефективність особистісно професійного розвитку і становлення професіоналізму, а також забезпечення продуктивності самовизначення і самореалізації як форм суб'єктного самоздійснення в процесі становлення професіоналізму [165, с. 10]».

Реалізація завдання з формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на нашу думку, можлива шляхом усвідомлення, прийняття і відповідного ставлення науково-педагогічних працівників, командно-адміністративного складу до курсанта як до суб'єкта процесу навчання та первинної військово-професійної діяльності, суб'єкта пізнання та діяльності, як до творчої особистості, а не як до об'єкта впливу.

Крім того, необхідним є створення у ВВНЗ професійно орієнтованого середовища та необхідних організаційних, педагогічних, матеріально-побутових та інших умов, в яких курсант – майбутній офіцер відчуватиме себе повноцінним суб'єктом навчальної та військово-професійної діяльності, та, як результат, суб'єктом власної життєдіяльності. Під час створення професійно орієнтованого середовища необхідним є врахування двох взаємодоповнюючих аспектів процесу формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера: змістовного та динамічного. Змістовний аспект, на нашу думку, визначає процес адаптації курсанта – майбутнього офіцера до притаманного ВВНЗ навчально-виховного професійно орієнтованого середовища, засвоєння ним досвіду виконання обов'язків військової служби та навчання, оволодіння стандартами і цінностями військової діяльності. Динамічний аспект визначає процес активної реалізації курсантом себе, безперервного професійного саморозвитку як майбутнього офіцера. Якщо змістовний аспект професійної суб'єктності характеризує особливості усвідомлення та прийняття військово-професійної діяльності, то динамічний аспект професійної суб'єктності характеризується проявами внутрішньої активності курсантів як суб'єктів спочатку навчальної, а в перспективі і військово-професійної діяльності як офіцера.

Також необхідним вбачається створення у процесі здобуття професійної освіти майбутніми офіцерами таких методичних умов та моделювання ситуацій, що зумовлюють прояв їх професійної суб'єктності, набуття досвіду суб'єктної поведінки та міжсуб'єктної взаємодії, ухвалення управлінських рішень через суб'єктний вчинок.

Отже, інтегральним завданням військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ є формування суб'єктного ставлення до всіх видів діяльності: спочатку – до своєї навчальної з поєднанням виконання обов'язків військової служби як курсантів, потім – до військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах як офіцерів, що потребує від останніх адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища.

Основними механізмами актуалізації та реалізації професійної суб'єктності майбутніх офіцерів в їх поведінці, діяльності та військово-професійній діяльності зокрема виступають такі:

- професійне самовизначення, результатом якого є самооцінювання і самосприйняття самого себе як суб'єкта військово-професійної діяльності, тобто процес професійної ідентифікації себе як майбутнього офіцера;

- суб'єктна позиція як суб'єкта спочатку навчальної, а в перспективі й військово-професійної діяльності як офіцера. Суб'єктна позиція відіграє системоутворюючу роль у структурі професійної суб'єктності, оскільки інтегрально характеризує принципово ціннісні, змістовні та методичні складові цієї діяльності;

- самоприйняття курсантом себе як офіцером у всій багатогранності професії: як командиром, як управлінцем, як військовим професіоналом окремого виду військово-професійної діяльності;

- самопотенціювання суб'єктного потенціалу: «включення в розвиток на етапі юності механізму самопотенціювання, таким чином, означає новий крок у становленні суб'єктності. Специфіка основного суб'єктного новоутворення полягає в тому, що юнак освоює процес самопотенціювання, цілеспрямованого нарощування способів суб'єктної активності, з одного боку, і опановує критеріями їх використання в процесі саморегуляції, – з іншого» [461, с. 281];

– суб'єктний досвід як основа суб'єктної поведінки, який є вершиною прояву професійної суб'єктності майбутнього офіцера; він проявляється у сформованості у курсанта професійно-орієнтованого мислення та суб'єктних якостей як військового управлінця, педагога, професіонала окремого виду військово-професійної діяльності, сприйняття та схвалення культури поведінки у військовому та офіцерському середовищі зокрема, і як результат – власній поведінці та діяльності.

«Потреба в саморозвитку і самореалізації, їх можливість і здатність до них, спочатку закладені в людині, об'єктивно передбачають системний взаємозв'язок і взаємозумовленість суб'єктності, що реалізується в діяльності і реалізує діяльність суб'єкта та його здатності усвідомлювати свою активність. Такий взаємозв'язок зумовлюється наявністю особливої психічної якості людини – суб'єктивності, яка забезпечує формування системи відносин людини до себе, до діяльності, до себе в діяльності і т.д. У результаті формується суб'єктна позиція» [461, с. 9].

На думку О. Малонової, ознаками професійної суб'єктності є параметри активності людини, які науковець визначає як:

- активна орієнтація (в новій ситуації, матеріалі);
- розуміння (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху);
- ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення;
- інтенсивне включення в діяльність;
- бажання до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;
- розуміння протиріч свого розвитку, їх уникнення, забезпечення балансу та гармонії;
- постійний настрій на саморозвиток та самооновлення;
- потяг до самореалізації та творчого удосконалення;
- інтеграція свого професійного шляху, вміння структурувувати та упорядковувати свій професійний досвід та досвід інших [305, с. 59].

К. Абульханова-Славська, досліджуючи особистість як суб'єкт діяльності, зазначає, що ініціатива – це вираження бажань, мотивів суб'єкта, а відповідальність – це добровільна, тобто

внутрішньо прийнята необхідність правил, вимог та ін. На думку науковця, особистість, яка проявляє ініціативу, бере на себе вирішення завдання в цілому, іноді навіть усуває об'єктивне неузгодження умов і вимог завдання, при цьому вона долає труднощі [5, с. 109].

Т. Гущина, досліджуючи проблему становлення професійної суб'єктності майбутніх юристів на етапі ранньої професіоналізації, вказує, що процес становлення професійної суб'єктності вміщує в себе конструювання способів оволодіння операційною стороною діяльності, які своїм змістом формують мотиви професійного становлення, а також комплексу вимірювань, що спрямовані на розуміння соціальної значущості своєї професії, тобто необхідним є оптимальне поєднання змістовних (інтерес до професії, потреба до самореалізації) та адекватних (престиж процесії) мотивів діяльності [152, с. 29].

Дослідження структурно-змістовних компонентів суб'єктної позиції особистості студента дозволило О. Полухіній дійти висновку, що критерії, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктність студента, виступають основними компонентами її структури, розвиток яких є показником розвитку як окремих компонентів, так і процесу освіти в цілому:

- прагнення до особистісної й професійної самоактуалізації і самореалізації;

- активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність;

- вміння раціонально організувати і контролювати власну життєдіяльність;

- відношення до самого себе та до інших як до суб'єктів власної життєдіяльності [380, с. 254].

Стосовно курсанта – майбутнього офіцера, суб'єктна позиція відіграє системоутворюючу роль у структурі його професійної суб'єктності, оскільки є інтегральною характеристикою ієрархії цілей, мотивів, ціннісних, змістовних та результативних показників навчальної та військово-професійної діяльності:

- суб'єктне ставлення до майбутньої служби як офіцера та військової служби зокрема, яке формує, у свою чергу, суб'єктну

поведінку курсанта як у навчанні, так і у виконанні обов'язків військової служби;

– суб'єктна регуляція навчальної та військово-професійної діяльності як інтегральний прояв його професійного самовизначення, суб'єктної позиції, суб'єктної поведінки та діяльності.

Обґрунтовуючи роль суб'єктної регуляції в процесі розвитку суб'єктності, А. Деркач зазначає: «З розвитком суб'єктності та формуванням суб'єктної позиції метою людини стає не просто її саморозвиток, а й перехід його «Я» на новий рівень завдяки...реалізації себе в соціумі. При цьому можливості і саморозвитку, і самореалізації людини визначаються тим, наскільки вона здатна до регуляції своєї активності на суб'єктному рівні» [165, с. 9].

Основними умовами, що сприяють розвитку і вдосконаленню професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, на нашу думку, є внутрішні та зовнішні.

До внутрішніх ми відносимо такі: цінності та мотиви навчальної та військово-професійної діяльності; творчу активність; соціальний і практичний інтелект; суб'єктний та професійний потенціали; наявність досвіду самовизначення, самодетермінації, самоорганізації та саморегуляції своєї навчальної та військово-професійної діяльності у ВВНЗ; рефлексивність; наявність досвіду позитивних досягнень.

До зовнішніх, на нашу думку, мають бути віднесено такі: оптимальне співвідношення виконання вимог Військових статутів та керівних документів, визначеного порядку та алгоритму виконання завдань військово-професійної діяльності з проявами свідомої та розумної ініціативи в пошуку нестандартних та нешаблонних варіантів їх вирішення; заохочення ініціативності, самостійності та автономності майбутнього офіцера під час реалізації функціональних обов'язків; нормативна регламентація необхідності прояву суб'єктності згідно з посадовими компетенціями; стимулювання суб'єктної поведінки через цілеспрямоване моделювання і створення ситуацій, які сприяють її прояву та отримання досвіду автономної діяльності.

Формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера у ВВНЗ ґрунтується на базових вихідних положеннях, які ми

тракуємо як принципи, які є основою для підготовки курсантів та організації навчально-виховного процесу зокрема. До ключових з них ми відносимо такі:

– домінантна роль у процесі формування майбутнього офіцера та його професійної суб'єктності належить системі військової освіти та ВВНЗ як її елементам зокрема, оскільки здобуття вищої військової освіти відіграє вирішальну роль у набутті військового фаху майбутнім офіцером, створює умови формування професійно зумовлених якостей та первинного досвіду виконання обов'язків військової служби;

– формування військово-професійної та фахової компетентності, становлення професійного «Я», усвідомлення та прийняття культури військово-професійної діяльності, у т.ч. і професійної суб'єктності майбутніми офіцерами, залежить від особистісно та професійно орієнтованого змісту військово-професійної освіти та відповідних методичних підходів до системи опанування цього змісту;

– провідним видом діяльності для майбутніх офіцерів є інтеграція навчальної діяльності з виконанням обов'язків військової служби як курсантів, обумовлені зазначеними цілями, мотивація, зміст, методи, форми, засоби та ставлення до яких визначають її успішність та ефективність;

– важливою передумовою успішності навчально-виховного процесу у ВВНЗ з підготовки майбутнього офіцера є сформованість у курсанта культури військово-професійної діяльності та здатності бути її суб'єктом;

– визнання та усвідомлення курсантом себе як суб'єктом навчальної та первинної військово-професійної діяльності в процесі здобуття військово-професійної освіти, набуття особистого досвіду суб'єктної поведінки, ухвалення управлінських рішень та несення відповідальності за них, спілкування, міжособистісної взаємодії, діяльності, основ професійної суб'єктності є визначальною передумовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Недостатнє усвідомлення актуальності потреби суб'єктного спрямування процесу підготовки майбутніх офіцерів, неврахування зумовлених положень створює передумови до того, що, з одного боку, майбутні офіцери будуть неспроможними вирішувати складні

завдання у сфері професійної діяльності адекватно до викликів та потреб, а з другого, – вони не будуть готові до формування та проявів суб'єктної поведінки, суб'єктних вчинків колег та підлеглих, до прийняття їх суб'єктності як об'єктивного факту.

Отже, з урахуванням основних вимог до офіцера, серед яких провідною є сформованість високої професійної компетентності, формування здатності і спроможності цілеспрямовано демонструвати та відстоювати свою суб'єктність як суб'єкта військово-професійної діяльності, усвідомлювати та сприймати суб'єктність інших учасників цієї діяльності, має відбуватися, на наше переконання, в освітньому процесі ВВНЗ.

Опанування військової професії майбутніми офіцерами у ВВНЗ є важливим етапом загального процесу професіоналізації майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності. Без формування майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності неможливо сформувати їх професійну суб'єктність, що не дозволить офіцеру як командиру забезпечити ефективне виконання завдань повсякденної життєдіяльності військових колективів. Особливої актуальності вищезазначене набуває під час залучення військових підрозділів до бойових дій.

3.3. Основні напрями формування професійної суб'єктності офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ

Професійна суб'єктність визначає якість професійної, військово-спеціальної та суб'єктної підготовленості майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності, характеризує їх професійну та суб'єктну здатність і готовність до ініціювання та свідомого регулювання своєї службової активності відповідно до зовнішніх та внутрішніх критеріїв оцінювання доцільності та ефективності військово-професійної діяльності.

Щодо проблеми формування суб'єктності фахівців, ми розділяємо погляди В. Сластьоніна, який зазначав, що суб'єктність не просто важлива для позитивного розвитку людини, вона не тільки здатна проникати в усі сфери людського буття, а й має здатність до динаміки, а значить, до розвитку і формування. В

останньому власне і полягає педагогічний аспект проблеми суб'єктного існування людини, суть якої бачиться в пошуку механізму «виращування», становлення і розвитку суб'єктності [365, с. 265].

На думку В. Петровського, суб'єктність як особлива властивість і здатність людини до самодетермінації різних сфер і сторін свого буття, є визначальною характеристикою особистості, що конструює її [369].

В. Татенко вказує, що за допомогою таких суб'єктних механізмів психічної активності індивіда, як самозапитання, самопокладання, самопотенціювання, самовизначення, самоактуалізація, самооцінювання, самоперцепція можливий перехід психологічної можливості саморозвитку суб'єкта у дійсність. На думку науковця, психоенергетичним джерелом суб'єктної активності є «протиріччя між істотним, субстанційним змістом, закладеним у суб'єктному ядрі, та реальними психобіологічними і психосоціальними умовами здійснення цієї сутності» [461, с. 251].

З огляду на проблемне питання щодо визначення напрямів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, нам імпонує думка Г. Костюка щодо внутрішніх суперечностей як «джерел саморуку особистості» [262, с. 115], розкриття психологічного змісту яких дозволяє зрозуміти її психічний розвиток «не як інертний процес, що зумовлюється зовнішньою, чужою для нього силою, а як спонтанний, внутрішньо необхідний рух» [262, с. 146-147].

С. Рубінштейн, розглядаючи особистість як суб'єкт, наголошував: «Вихідна специфіка людини, людського існування полягає в тому, що у загальну детермінацію буття включається не свідомість сама по собі, а людина як істота, суб'єкт не тільки свідомості, а й дії» [74, с. 371].

У діяльності, у способах її виконання суб'єктність особистості не тільки проявляється, а й розвивається. Власними практичними діями та вчинками в інтеракції суб'єкт цілеспрямовано змінює суспільство, роблячи його об'єктом дій та пізнання. Розуміння розвитку через взаємодію суб'єкта та об'єкта дозволило С. Рубінштейну дійти висновку, що стати суб'єктом можливо не лише в діяльності та пізнанні, а й у здатності

поставитись до іншого суб'єкта, оскільки «у бутті є не лише об'єкт, а й інший суб'єкт – «дзеркало», яке відображає і те, що я сприйняв, і мене самого» [403, с. 355].

Розроблена К. Абульхановою-Славською концепція визначає особистість як суб'єкт діяльності, спілкування й життєвого шляху, яка набуває нових якостей, що зумовлюють її здатність долати протиріччя. Якісні зміни особистості, що стала суб'єктом, на думку К. Абульханової-Славської, визначаються змінами, що відбуваються з людиною. По-перше, усі психічні ресурси (психічні процеси, властивості, стани, здібності тощо) використовуються як засоби забезпечення життєдіяльності та діяльності особистості. По-друге, усі психічні ресурси утворюють індивідуальну композицію, «оркестр», що підпорядковується особистісній діяльності. По-третє, особистість, ставши суб'єктом, починає спиратись на власні стратегії у житті та діяльності [7, с. 34-50].

На думку науковця, під час обумовлених змін відбувається перерозподіл функціональних завдань конкретної діяльності суб'єкта, що визначається його самостійністю й неповторністю у розв'язанні певних завдань.

Утворюючись на певному рівні розвитку людини, суб'єктність, на нашу думку, є якістю, що об'єднує в собі активність, ініціативність, самостійність, рефлексивність, самодетермінацію та саморегуляцію. Крім того, сформована суб'єктність сприяє створенню умов для досягнення людиною очікуваних результатів діяльності.

С. Дьяков, досліджуючи суб'єктність педагогів, зазначає, що розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу, зрілості і майстерності, найактивніше відбувається у професійній діяльності. Педагогічна діяльність, на його думку, потребує спеціальних здібностей та якостей особистості, особливо тих, які проявляють її суб'єктність: здібностей до організації та управління колективом, навчання та виховання [175].

На думку І. Сиромятникова, актуалізація і прояв суб'єктності забезпечується взаємопов'язаними між собою процесами самовизначення, психічного центрування і психічного інтегрування, що являють у своїй сукупності єдиний механізм реалізації професійної суб'єктності [460, с. 114].

У зазначеному вище контексті суб'єктність майбутнього офіцера постає як особлива форма прояву й організації його активного ставлення до себе як суб'єкта спочатку навчальної, а в перспективі і військово-професійної діяльності як офіцера, побудови відносин з іншими курсантами, науково-педагогічними працівниками, командно-адміністративним складом ВВНЗ, суб'єктного ставлення до них, до навчальної та військово-професійної діяльності, в якій відбувається його саморозвиток та реалізація себе як автора власного буття.

Дослідження проблеми формування та розвитку суб'єктності фахівців, на думку науковців – А. Брушлинського [81], В. Петровського [369], С. Рубінштейна [403], В. Татенка [462] та ін., дозволяє як її компоненти виділити ціннісно-мотиваційні орієнтації, професійну самосвідомість, власну філософію життя, самосприйняття, самоаналіз, творчість, емоційне визначення найбільш значущих потреб та завдань життєдіяльності, функції регуляції та контролю поведінки і діяльності, перцептивно-рефлексивні властивості, семантично-інтерпретаційні процеси, аналітично-адаптаційні психічні властивості.

Т. Гальцева, досліджуючи психологічні особливості включення вчителя в педагогічні системи навчання, вказує, що динаміка професійного становлення студентів відображає зміну професійної самосвідомості, перехід від диференційованого усвідомлення в собі окремих професійно важливих якостей до інтегрального, цілісного усвідомлення себе в ролі суб'єкта професійної діяльності. Психологічними умовами формування професійного становлення є такі:

- посилення професійної мотивації;
- наявність сучасної моделі професії в свідомості студента;
- внутрішнє схвалення вимог професії;
- адекватна самооцінка своїх особових якостей, можливостей, здібностей, позитивне ставлення до себе як суб'єкта – майбутнього професіонала;
- оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування;
- накопичення досвіду виконання професійних завдань [132, с. 55].

Н. Боритко зазначає, що найвизначальною для суб'єкта характеристикою є здатність до самозмінювання [74]. Процес формування особистості як професіонала і майбутнього офіцера зокрема характеризується орієнтуванням на високі професійні досягнення та професійну майстерність. Узагальнюючи сучасні наукові дослідження, ми розділяємо думку С. Дьякова, який зазначає, що цьому процесу притаманні такі зміни особистості: змінюється її спрямованість; система потреб; розширюється коло інтересів; актуалізуються мотиви досягнення; збільшується потреба в самореалізації; збільшується досвід і підвищується кваліфікація; підвищується компетентність; розвиваються і розширюються уміння і навички; освоюються нові алгоритми ухвалення рішень; розвиваються складні професійно важливі якості, зумовлені специфікою діяльності; розвиваються індивідуально-ділові якості; підвищується психологічна готовність до діяльності в різних умовах [175, с. 45].

На думку В. Петровського, суб'єктність становить основну причинність людини в її взаєминах зі світом. Як зазначає науковець, особистість і суб'єктність особливим чином взаємопов'язані: бути особистістю – значить бути суб'єктом власної життєдіяльності, будувати свої ...контакти зі світом, бути суб'єктом предметної діяльності, бути суб'єктом спілкування, бути суб'єктом діяльності щодо самоусвідомлення [369, с. 8–11].

З огляду на специфічні особливості, притаманні військово-професійній діяльності офіцера, необхідним вбачається виокремлення провідних якостей, рис та проявів суб'єкта професійної діяльності. Нам імпонує думка В. Ягупова, який серед інших визначає такі:

- свідома активність, яка безпосередньо спрямована на професійну діяльність і на самоактуалізацію в ній;

- свідома включеність особи як суб'єкта професійної діяльності у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі;

- ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це, насамперед, сформованість професійно

важливих якостей – професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття, професійна суб'єктність;

– свідомо цілеспрямована саморегуляція, самоорганізація та самодетермінація своєї професійної поведінки й діяльності як професійного суб'єкта;

– здатність і готовність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій як фахівця;

– професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі [527, с. 84].

На думку В. Ягупова, зміст якостей, проявів і рис суб'єктності залежить від багатьох суб'єктивних та об'єктивних обставин, певних передумов, закономірних, а дуже часто й ситуативних умов індивідуального, соціального та професійного буття людини, які в психології особистості прийнято називати основними чинниками формування особистості як суб'єкта соціального буття чи соціального суб'єкта, а також і суб'єкта професійного буття [535, с. 35].

Характеризуючи найбільш професійно важливі якості майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності, з урахуванням особливостей, притаманних професії, найбільш значимими, на нашу думку, є ті, які мають яскраво виражений суб'єктний характер. До таких якостей ми відносимо активність, самостійність та обґрунтовану потребами автономність в ухваленні рішень, відповідальність, саморегуляцію, самоорганізацію та самодетермінацію своєї професійної поведінки, рефлексивність, які необхідні в його військово-професійній діяльності для налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії з курсантами, адміністративно-командним та науково-педагогічним складом як запорука та фундамент майбутнього ціннісного ставлення як офіцера до колег і підлеглих. Указані якості є основними проявами його професійної

суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, яка має формуватися в навчально-виховному просторі ВВНЗ.

На наше переконання, для досягнення високого рівня професійної суб'єктності майбутньому офіцеру необхідно володіти певним особистісним, інтелектуальним і діяльнісним потенціалом, складовими якого, серед іншого, є особистісні й спеціальні здібності, теоретичні знання, висока мотивація військово-професійних досягнень, спрямованість на саморозвиток як військового професіонала.

Н. Большунова в контексті дослідження суб'єктності як соціокультурного явища пропонує відпрацьовувати механізм розвитку суб'єктності через подолання суперечності між рівнем розвитку особистості фахівця й соціокультурними вимогами, створення умов для його рефлексії [69, с. 112].

На думку А. Чеснокова, розвиток професійної суб'єктності «здійснюється шляхом руху, що визначається діалектикою взаємозв'язку зовнішніх чинників та внутрішніх умов. Стан зовнішніх регуляторів професійно-особистісного розвитку створює джерела для виникнення внутрішнього руху, а згодом і внутрішніх регуляторів, що спонукають майбутнього фахівця до перегляду цінностей, самокорекції, гармонійного сполучення зовнішніх і внутрішніх умов» [505].

Дещо відмінним є погляд Н. Ларіонової, яка в результаті дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх соціологів дійшла висновку, що шляхом вирішення зазначеної проблеми є впровадження в навчально-виховний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач – студент» на засадах перерозподілу ролей між ними [281, с. 305-310].

Ключовою ознакою суб'єктності науковець визначає сформованість Я-образу, оскільки, на її думку, у процесі професійної підготовки необхідною є активізація педагогічної рефлексії студента, а також навчання його цілеспрямованого, усвідомленого використання рефлексивних механізмів. Н. Ларіонова наголошує, що включення студентів у навчально-виховний процес як активних суб'єктів діяльності є необхідною передумовою творчого професійного саморозвитку, освоєння досвіду навчальної та професійної діяльності [281].

Ми розділяємо погляди О. Волкової, яка аргументовано доводить той факт, що суб'єктне ставлення людини до себе в житті екстраполюється на її ставлення до себе в професії. Якщо людина ставиться до себе як до суб'єкта професійної діяльності, то характер виконання кожного акту цієї діяльності набуває в неї характеру вирішення завдання на пошук сенсу буття як в індивідуальному, так і культурно-освітньому контексті [117].

Зважаючи на погляди науковців, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, на нашу думку, виступає перш за все, як забезпечена можливість реалізації курсантами особистісних та професійних потенціалів, в опануванні різними видами професійної діяльності та формування досвіду соціальних професійно орієнтованих та специфічних відносин через співвідношення своїх потреб, мотивів та схильностей із вимогами військово-професійної діяльності.

За твердженням А. Брушлинського, суб'єкт – це людина на вищому рівні активності, цілісності (системності) і автономності. А бути суб'єктом – означає ініціювати і здійснювати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності (творчої, моральної, вільної) і домагатися необхідних результатів [83].

В обумовленому контексті курсант – майбутній офіцер у процесі професійної підготовки розкривається в понятті «індивідуальний суб'єкт» [154, с. 48], що передбачає активність в діяльності та свідому відповідальність за неї перед іншими курсантами, адміністративно-командним та науково-педагогічним складом, і, що найголовніше, перед самим собою.

Узагальнюючи погляди науковців, враховуючи специфічні особливості військово-професійної діяльності, притаманні майбутнім офіцерам, ми вважаємо, що формування професійної суб'єктності пріоритетно здійснюється в просторі навчально-виховного процесу ВВНЗ через прояв активності в діяльності, свідому відповідальність за неї, що забезпечує формування суб'єктної позиції курсанта та є об'єктивною передумовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера та визначає напрями її формування.

На нашу думку, формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, крім іншого, означає становлення військового професіонала, що характеризується усвідомленою відповідальністю за ініціативу в діяльності як офіцера та суб'єкта військово-професійної діяльності. «Оптимальний прояв відповідальності у суб'єкта, як зазначає К. Абульханова-Славська, спостерігається тоді, коли ініціатива випереджає відповідальність, тобто людина пропонує рівно стільки, скільки може взяти на себе та забезпечити через діяльність» [1, с. 4].

Розгляд особистості курсанта як майбутнього офіцера з позиції суб'єкта діяльності оптимальним вбачається через його здатність до пошуку варіантів вирішення проблемних ситуацій, намаганням подолати протиріччя між прагненнями і наявними можливостями. Вищезазначене зумовлюється переліком типових завдань, що потребують від майбутнього офіцера вирішення у процесі професійної підготовки. Інтерпретуючи погляди А. Деркача, ми виокремлюємо такі типові завдання: усвідомлення навчальної та майбутньої військово-професійної реальності; співвіднесення особистих цілей із специфічними обов'язками як курсанта ВВНЗ; здійснення усвідомленого та реального впливу на об'єктивні чинники своєї життєдіяльності через реалізацію ухвалених рішень; узгодження своїх дій з діями інших суб'єктів; виявлення та усвідомлення своїх можливостей; регулювання своєї активності з урахуванням обумовлених навчально-виховним середовищем ВВНЗ обставин; мобілізація або демобілізація своїх сил у потрібний момент [162, с. 70].

Логіка подальшого дослідження напрямів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ потребує з'ясування співвідношення активності та діяльності в проявах професійної суб'єктності курсанта.

Насамперед необхідно розглянути методологічні положення, запропоновані К. Абульхановою-Славською [2, 10], В. Петровським [369], В. Шадриковим [508], Д. Ельконіним [520], в яких активність, діяльність, суб'єкт поєднуються та взаємозумовлюють одне одного. Так, К. Абульханова-Славська визначає активність як «функціонально-динамічну якість особистості, яка інтегрує та регулює в динаміці та функціонуванні всю особистісну структуру

(потреби, здібності, волю, свідомість), що, у свою чергу, забезпечує особистості можливість урахування вимог суспільства і прояви самодіяльності, самовизначення як суб'єкта життя» [5, с. 5].

В. Петровський зазначає, що «діяльність – це особлива активність, в якій проявляється суб'єктність людини, і за допомогою якої людина відтворює себе, своє власне буття у світі» [365, с. 8].

За визначенням Д. Ельконіна, осмислена та усвідомлена діяльність «спрямована на зміну самого діючого суб'єкта, тобто має самоспрямовувальний характер» [520, с. 19].

Нам імпонує погляд В. Шадрікова, який аргументовано доводить, що діяльність є формою активного ставлення суб'єкта до дійсності і спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей [508]. На думку О. Леонтєва, діяльність являє собою одиницю життя суб'єкта, є складною динамічною системою його взаємодії із зовнішнім світом [285, с. 141].

Діяльність курсанта як суб'єкта сприяє досягненню визначених цілей та задоволенню потреб, актуалізує особистісні потенціали. Характеризуючи «діяльність» через поняття «суб'єкт», ми розглядаємо цю категорію як цілеспрямовану активність особистості, яка характеризує систему суб'єкт-суб'єктних відносин в цілому. Активність є характерною рисою та умовою існування і розвитку особистості, що виражає сутність суб'єкта, джерелом якої є потреби, інтереси, переконання, почуття та настанови.

Узагальнюючи вищевикладене, діяльність курсанта – майбутнього офіцера є вищою формою його активності, «специфічно регульованою свідомістю внутрішньої і зовнішньої активності людини, яка породжується потребою» [114, с. 179]. Активність у роботі над собою та прагнення людини до особистісного вдосконалення, на думку І. Харламова, «в кінцевому підсумку і визначають його розвиток» [487, с. 30].

Згідно з твердженням С. Рубінштейна, «суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, він у них твориться і визначається. Тому те, що він робить, дозволяє визначати, ким він є. Напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого» [405, с. 91].

Характеризуючи майбутнього офіцера як суб'єкта діяльності, ми розділяємо погляди М. Сергєєва, який до визначальних характеристик суб'єкта діяльності відносить такі:

- здатність не тільки привласнювати світ, предмети та ідеї, а й виробляти їх, перетворювати та впроваджувати;

- усвідомлення, прийняття завдань і установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатність і прагнення особистості, в разі потреби, самостійно їх визначати;

- володіння вміннями, основами діяльності, що реалізуються відповідно до прийнятих або самостійно вироблених установок і завдань;

- усвідомлення власної значущості для інших людей; відповідальності за результати діяльності,...здатність до морального вибору в ситуаціях колізії, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір всередині свого «Я»;

- здатність до рефлексії як потреби та умови усвідомленого регулювання власної поведінки та діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей;

- інтегративна активність, що передбачає ініціативну діяльність у всіх вищевказаних проявах – від усвідомленого цілепокладання до діалектичного оперування і конструктивного коригування способів діяльності;

- прагнення і здатність ініціативно, критично і інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності та відносин;

- спрямованість на реалізацію «само...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації та ін.;

- здатність з урахуванням поставленої мети самостійно вносити корективи у свою діяльність, внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», зовнішніх впливів;

- володіння найважливішими індивідуальними процесуальними характеристиками (різнобічність умінь, самостійність, творчий потенціал та ін.), унікальність, неповторність, які є основою для плідних міжсуб'єктних відносин, що стимулюють прагнення до взаємодії, співпраці, спілкування [420, с. 103].

Універсалізм обумовлених М. Сергєєвим основних рис суб'єкта діяльності дозволяє їх розглядати відносно суб'єкта різних

видів діяльності, так і відносно курсанта – майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Щодо курсантів – майбутніх офіцерів ми розділяємо погляди О. Осницького, який пропонує таку послідовність процесу формування навичок самостійної діяльності. Автор умовно поділяє її на три етапи.

Перший етап припускає передачу тим, хто вчиться, знань, формування у них необхідних умінь і навичок. Визначальним елементом цього етапу є усвідомлення студентами позитивного ставлення до професійної діяльності та професійно-етичної взаємної відповідальності. Роль викладача на цьому етапі дуже важлива як активного наставника, який враховує думки, інтереси і побажання студентів, при цьому особливе значення мають професійно-ціннісні орієнтації педагога, пов'язані з його ставленням до студентів та до навчальної діяльності загалом.

Другий етап, на думку О. Осницького, будується на основі полісуб'єктного (діалогічного) підходу. Цей підхід зумовлений тим, що тільки в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправної навчальної співпраці і взаємодії можливий гармонійний розвиток особистості. Водночас розвиток особистості залежить від рівня індивідуалізації і творчої спрямованості педагогічного процесу. Це припускає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності, організацію саморуху до кінцевого результату. Усе це дає можливість студентові відчувати радість від усвідомлення власного зростання і розвитку, від досягнення своєї мети.

Третій етап – це саме той етап, коли студент стає організатором своєї діяльності, самостійно вирішує і визначає план своїх дій, вільний у виборі форм, методів і засобів, необхідних йому для організації і реалізації своєї діяльності [353, с. 24-26].

Таким чином, узагальнення поглядів науковців дозволяє дійти висновку, що суб'єкт – це особлива категорія, що описує людину як джерело пізнання і перетворення дійсності як цілеспрямованої, рефлексивної, вільної особистості, що є носієм активності та активним діячем, володіє свідомістю і волею [403]. На думку В. Петровського, суб'єкт здатний організувати і регулювати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковувати його своїм цілям і цінностям, бути «причиною себе» [372, с. 55].

Визначення сфери діяльності курсанта як майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки потребує узагальнення його сутнісних характеристик, до яких ми відносимо такі: позитивна військово-професійна спрямованість; прагнення до пошуку шляхів вирішення ситуацій військово-професійної діяльності та потреба внесення змін у неї; розвиток у процесі діяльності як цілісної та гармонійної особистості, що перебуває в процесі самоствердження як військовий професіонал якісно вищого рівня; усвідомлений потреби у самоперетворенні.

Особливості курсанта як суб'єкта діяльності перебувають у взаємозв'язку з його функціональними можливостями у процесі професійної підготовки. Результати досліджень В. Барабанщикова [109] і В. Петровського [372] дозволяють виокремити притаманні курсанту як суб'єкту види діяльності. Серед них ми виокремлюємо такі: курсант як суб'єкт власної життєдіяльності; курсант як суб'єкт навчально-пізнавальної та військово-професійної діяльності; курсант як суб'єкт комунікативної діяльності через спілкування в навчально-виховному середовищі ВВНЗ. Обумовлені види діяльності є підґрунтям формування таких суб'єктних якостей, як самосприйняття та самопізнання.

Курсант у просторі діяльності у ВВНЗ, перебуваючи у «суб'єкт-суб'єктних відносинах» (Б. Ломов [292]), одночасно є «суб'єктом життєдіяльності» (С. Рубінштейн [403]) та «суб'єктом діяльності, суб'єктом пізнання, суб'єктом спілкування» (Б. Ананьєв [22], О. Леонтьєв [285] та ін.), активність як характеристика взаємодії систем і явищ, що розкриває їхню здатність до самозміни та саморозвитку (К. Абульханова-Славська [2], А. Брушлинський [81], Б. Ломов [292], С. Рубінштейн [403], В. Татенко [461], В. Чернобровкін [503] та ін.).

Г. Костюк характеризує активність як здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети. Як риса особистості, на думку науковця, активність проявляється в енергійній, ініціативній діяльності [263, с. 32].

Активність К. Абульхановою-Славською визначається як «...інтеграл домагань, саморегуляції і задоволення людини; як похідна потребо-мотиваційних «рушійних сил»; як здатність і спосіб самовираження, самореалізації особистості, що ініціативно

проектує і, відповідно, організує діяльність у суб'єктивному і об'єктивному просторі – часі» [2].

У контексті проблеми активності в навчальній діяльності майбутнього офіцера, нам імпонує думка О. Киричук, яка визначає життєву активність як здатність особистості змінювати не лише навколишню дійсність, а й саму себе, відповідно до певної системи власних цінностей, своїх можливостей, життєвих диспозицій. Важливою складовою життєвої активності особистості в її широкому розумінні, на думку дослідника, є духовно-катарсична активність, під якою автор розуміє готовність до свідомого вибору свого місця в житті; здатність максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості, закладені природою здібності, схильності, талант; до власної життєтворчості. У більш вузькому розумінні – це «...вміння: ставити перед собою мету щодо свого самовдосконалення; приймати рішення в ситуаціях вибору (надавати перевагу одній можливості перед іншою, якою необхідно пожертвувати); планувати і складати програму дій, підпорядковану поставленій меті, не відволікатися від неї, постійно при цьому враховувати конкретну соціальну ситуацію; наполегливо виконувати прийняті рішення» [240, с. 32].

Досліджуючи проблему прийняття педагогічних рішень, В. Чернобровкін пропонує класифікацію активності відповідно до трьох рівнів детермінації активності вчителя – причинної, цільової й ціннісної. На думку автора, перший рівень активності – поведінковий, характеризується тим, що прийняте рішення зумовлюється дією причинних детермінуючих чинників – зовнішніх та інтерпсихічних сил: «Якщо не людина обирає дію, а дія «обирає» її, то вона ...не реалізує свого людського і професійного призначення» [503].

Механізм прийняття рішень на другому рівні активності – діяльнісному – пов'язаний з принципом цільової детермінації. Як зазначає В. Чернобровкін [503], якщо індивід переходить на рівень цільової детермінації власної активності, то причинні чинники, що впливають на його поведінку, підлягають довільній регуляції.

Третім рівнем активності науковець визначає ціннісний, активність якого є ціннісно-сисловою, керується смислами, характеризується наявністю можливостей, що вільно обираються

суб'єктом. Узагальнюючи, автор вказує, що активність найвищого рівня відкрита перспективам, усвідомлена, наповнена творчістю, а творче ставлення суб'єкта до діяльності пов'язане з усвідомленістю життя, задоволеністю ним та сформованістю індивідуальних особистісних особливостей. У поглядах на різні рівні активності людини існує уявлення про домінування кожного вищого рівня над нижчим, отже, якщо індивід переходить на рівень цільової детермінації власної активності, то причинні чинники, що впливають на його поведінку, підлягають довірній регуляції; перехід на нові ціннісно-сміслові орієнтири буття визначає нові змістові характеристики цілеспрямованої активності суб'єкта [503, с. 124].

Ми розділяємо погляди В. Татенка, який вказує, що «психічна активність виступає способом, формою і мірою взаємодії суб'єкта із середовищем, у ході якого відбувається їх взаємна зміна, розвиток; основним способом існування, проявом і розвитком людини як суб'єкта; сутнісною ознакою, за якою він виокремлює і стверджує себе у просторі і часі індивідуального та історичного буття, є «суб'єктність» – з середини детермінована ...активність творення власної психіки і себе як її суб'єкта» [462, с. 16].

Джерелом активності будь-якого суб'єкта, відповідно до поглядів Н. Волянюка [122], Ю. Гіппенрейтера [137] та інших, є система його активно-пошукових ставлень до світу речей, світу людей і самого себе, завдяки сформованій у процесі онтогенетичного розвитку пошуковій поведінці, яка містить домінуючу мобілізуючу та позитивно самоорганізуючу квінтесенцію [122, с. 99].

Як зазначає Ю. Гіппенрейтер, задоволення базових потреб...(автономії, компетентності, приналежності) – невичерпний резервуар стимулювання майбутньої суб'єктної активності [137, с. 18].

В. Ягупов у зростанні суб'єктних властивостей вбачає суть сучасної педагогічної діяльності, розглядаючи суб'єктні властивості як визначальну міру свободи особистості, її гуманності, духовності та життєтворчості, як ядро особистості. Проте, на думку науковця, справжня активність виявляється не тільки (і не стільки) в адаптації до навколишніх впливів, скільки в самостійному творчому перетворенні змісту та методики

навчальної діяльності на основі суб'єктного досвіду, який у кожного є унікальним, неповторним та індивідуальним [527, с. 56].

Враховуючи зазначені погляди науковців, ми констатуємо, що активність є формою саморуху особистості, безпосередньо взаємопов'язана із суб'єктністю та є засобом її формування, розвитку та прояву. Активність, крім іншого, має визначальний вплив на формування психологічних складових, що є підґрунтям розвитку самої суб'єктної активності, а саме: ціннісних орієнтацій, типу особистісної спрямованості, внутрішньої мотивації, саморегуляції та саморефлексії.

Активність курсанта як суб'єкта має двоєдину природу як активність внутрішня, що визначається особистісними мотивами, якостями та цілями навчальної та військово-професійної діяльності, та зовнішньої, що визначається потребою співвідносити власні потреби з зовнішніми вимогами, притаманними ВВНЗ. Узгодження функціонування особистості через вирішення протиріччя між стимулами зовнішньої та внутрішньої активності створюють індивідуальний суб'єктний простір курсанта, що є визначальним проявом його активності.

Активність у просторі специфічної навчальної та військово-професійної діяльності курсанта, поряд із сформованим навчально-виховним середовищем, є обов'язковою умовою формування суб'єктної позиції майбутнього офіцера.

Проблема формування суб'єктної позиції фахівців протягом багатьох років була в спектрі уваги цілої низки науковців. Серед сучасних дослідників особливої уваги заслуговують напрацювання Ю. Журат, яка дослідила педагогічні умови формування професійної суб'єктності в майбутніх учителів початкових класів; О. Трещов – становлення професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя; Г. Аксьонова – формування суб'єктної позиції вчителя в процесі професійної підготовки; Н. Щукіна – розвиток суб'єктної позиції майбутніх офіцерів в освітньому процесі ВВНЗ.

З'ясування сутності суб'єктної позиції як психолого-педагогічного феномену дозволяє дійти висновку, що науковці її визначають через систему відносин: до себе та мікросоціуму (Г. Аксенова, Н. Боритко, А. Трещев, І. Романовська), як

соціальний статус, як ставлення людини до дійсності та як роль, яку вона відіграє в конкретній ситуації спілкування (Е. Берн, Л. Божович, А. Варга, А. Добрович, І. Зимня, М. Лаптева, Л. Федорова, Т. Флоренська).

Незважаючи на наявність відмінностей у поглядах науковців на проблему сутності суб'єктної позиції, переважна більшість дослідників зазначає, що професійна суб'єктна позиція є основою професійного становлення спеціаліста, яка орієнтує особистість на професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію, а її формування дозволяє спрямувати педагогічний процес на підготовку творчої особистості, професіонала.

Стосовно курсанта – майбутнього офіцера нам імпонує визначення суб'єктної позиції, надане Г. Аксеновою, яка розглядає її як складну інтегративну характеристику особистості, що відображає її активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до самої себе, до діяльності, світу та життя в цілому [17].

Як зазначає О. Бондаренко, суб'єктність є якістю особистості, яка «відображає, позначає її здатність перетворити принцип свого особистісного буття на певну умову життєдіяльності, адекватну чи неадекватну, таку, що допомагає або, навпаки, перешкоджає розгортанню, опрідметненню персоналізованого індивіда у світі, результат його смислогенезу» [70, с. 57].

Розглядаючи проблему формування суб'єктної позиції та процес її становлення, С. Годник вказує, що зумовлений процес має три етапи: об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний та власне суб'єктний. Відповідно цих етапів науковець визначає такі фази формування суб'єктної позиції: об'єктну, суб'єктно-функціональну та суб'єктно-перетворювальну [141, с. 53].

Опираючись на означені теоретичні положення, суб'єктній позиції курсанта – майбутнього офіцера притаманні такі характеристики: позитивне самосприйняття та самоствавлення, інтернальність, внутрішня мотивація навчальної та військово-професійної діяльності, рефлексивність, відносна автономність, спрямованість на саморозвиток та самоактуалізацію.

Позитивне самосприйняття та самоствавлення особистості майбутнього офіцера полягає у здатності розуміти, сприймати та

співвідносити свої можливості та визначені обмеження, свідомо здійснювати побудову власного життєвого та професійного шляху як офіцера. Інтернальність особистості майбутнього офіцера ми визначаємо як усвідомлення та прийняття курсантом повної відповідальності за всі події власного життя, транслюючи зазначене власною поведінкою, співвідносячи прагнення з адекватно оціненими здібностями.

Суб'єктність курсанта в навчальній та військово-професійній діяльності проявляється залежно від його внутрішнього контролю як певної автономності в діяльності через цілеспрямованість та самоконтроль, стійке прагнення до самостійних дій. Навчальна та військово-професійна діяльність майбутнього офіцера спрямовує вектор його уваги на самого себе, потребує постійної рефлексії та оцінки власних дій. Крім того, наявність внутрішньої мотивації є необхідною передумовою процесу самоактуалізації.

Становлення офіцера як військового професіонала в процесі професійної освіти інтенсифікує потребу рефлексивного аналізу уявлень про своє «Я», оскільки процес саморозвитку та самоактуалізації курсанта тісно пов'язаний із рефлексією як самопізнанням, самоставленням та самооцінюванням. При цьому інтегративним критерієм суб'єктної позиції курсанта як майбутнього офіцера ми визначаємо самоактуалізацію. Самоактуалізація, об'єднуючи в собі настанови, потреби, цілі та цінності особистості, спонукає особистість майбутнього офіцера до розкриття максимального потенціалу в професії.

На думку дослідників А. Деркача та В. Зазикіна, ознаками сформованої суб'єктної позиції є такі: активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі, у т.ч. і навчальному); усвідомлення структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів професійного і життєвого шляхів; ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, антиципація; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення протиріч свого розвитку; спрямованість на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації й творчості; структурування й упорядкування свого професійного досвіду [163].

Напрацювання науковців, що досліджували проблему формування суб'єктної позиції різних категорій досліджуваних (Г. Аксенова [17], Н. Боритко [74], Н. Терпугова [465] та ін.) дозволяють визначити такі компоненти суб'єктної позиції: цінності, мотивація, творчість, система відносин, регулювання (управління) діяльності. Крім того, Н. Терпугова до визначених компонентів додає емоційний [465], змістом якого визначає ставлення особистості до самого себе.

За результатами аналізу напрацювань науковців та власного досвіду підготовки курсантів у ВВНЗ обов'язковими компонентами суб'єктної позиції майбутнього офіцера ми визначаємо такі: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, управлінський та рефлексивний. Ціннісно-мотиваційний компонент суб'єктної позиції курсанта характеризується ціннісним ставленням курсанта до процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, наявністю професійно орієнтованих мотивів самовдосконалення та професійної самореалізації.

Когнітивно-операційний компонент визначається ставленням курсанта до себе як до суб'єкта пізнання та самопізнання у просторі військово-професійної діяльності, здатністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Управлінський компонент визначається усвідомленням майбутнім офіцером себе як суб'єктом управління військовими колективами, вмінням ухвалювати виважені рішення та нести відповідальність за них. Рефлексивний компонент сформованості суб'єктної позиції визначається здатністю курсанта здійснювати регуляцію та саморегуляцію діяльності, критично оцінювання власні дії та їх корегувати.

Загалом, суб'єктна позиція курсанта – майбутнього офіцера, на нашу думку, є інтегральною характеристикою його особистості, що є результатом сформованої системи цінностей, мотивів, умінь, здатністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та саморегуляції своєї діяльності.

Провідними характеристиками суб'єктної позиції курсанта – майбутнього офіцера виокремлюємо активність, ініціативність, відповідальність, здатність до змін, саморозвитку, самоактуалізації, рефлексії як самопізнання, самоставлення та самооцінювання.

Загалом формування суб'єктності майбутніх офіцерів як інтегральної професійно важливої якості відбувається в процесі набуття військової освіти у процесі професійної підготовки, безпосередньо пов'язано з навчальною та військово-професійною діяльністю, усвідомленням і сприйняттям її цілей і результатів, осмисленим сприйняттям притаманних потребам професії цінностей і засобів їх реалізації.

Досвід виконання офіцерами службово-бойових завдань під час ООС (АТО) беззаперечно вказує на нагальну потребу внесення змін у систему підготовки військових кадрів, перш за все основи війська – її офіцерського корпусу. Результатом вищої військової освіти в сучасних умовах є формування в курсантів – майбутніх офіцерів здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності та здатності формувати соціальну та навчальну суб'єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності.

Однією з визначальних характеристик суб'єкта є сукупність діяльностей, в яких суб'єкт є носієм основних видів активності, свідомості та різних психічних механізмів, які регулюють її специфічні форми.

Формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера здійснюється в просторі навчально-виховного процесу ВВНЗ через прояв активності в діяльності, свідому відповідальність за неї, що забезпечує формування суб'єктної позиції курсанта та є об'єктивною передумовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера та визначає напрями її формування.

Реалізацію зумовлених напрямів можна забезпечити у ході етапів формування професійної суб'єктності: усвідомлення майбутнім офіцером вимог військово-професійної діяльності та професії; формування фахової «Я»-концепції та професійно орієнтованого мислення як майбутнього офіцера та управлінця; становлення курсанта як суб'єкта навчальної діяльності шляхом опанування її культурою; набуття майбутнім офіцером основних видів компетентностей, необхідних для успішної навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності; супроводження процесу самовиховання та саморозвитку провідних професійно

важливих якостей майбутнього офіцера, серед яких вирішальне значення для професійного самовизначення має інтегральна професійно важлива якість – професійна суб'єктність.

Сформована професійна суб'єктність забезпечує становлення майбутнього офіцера як військового професіонала, що характеризується усвідомленою відповідальністю за ініціативу в діяльності як офіцера та суб'єкта військово-професійної діяльності. Результатом вищезазначеного стане спроможність офіцера виконати головне завдання – ефективно керувати підпорядкованими військовослужбовцями як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань, ухвалювати виважені рішення та свідомо нести відповідальність за них.

3.4. Формування майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності в процесі набуття військово-професійної освіти

Формування та розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, що відбувається у процесі військово-професійної підготовки, безпосередньо пов'язується з освітньою та військово-професійною діяльністю, усвідомленням і сприйняттям її цілей і результатів, осмисленим сприйняттям притаманних потребам професії цінностей і засобів їх реалізації. У подальшому розвиток здійснюється під час виконання службово-бойових завдань у військових частинах як офіцерів.

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

У контексті подальшого дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів та її розвитку необхідним вбачається узагальнення та уточнення наукових понять «розвиток» та «розвиток майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності».

Методологічні основи розвитку особистості як суб'єкта, на думку К. Абульханової-Славської, В. Петровського, Т. Шамової,

Г. Щукіної, розкриваються через образи, зміст і структуру навчально-пізнавальної діяльності, співвідношення понять пізнавальної активності та пізнавальної діяльності, механізм розвитку творчої активності. Базовими для вивчення процесу розвитку курсанта як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності є загальні закономірності навчання і виховання, теорії розвиваючого навчання та особистісно-орієнтованого підходу, що реалізуються в педагогічному процесі (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, А. Вербицький, В. Давидов, В. Сластьонін, І. Шалаєв).

Один з основоположників теорії діяльності Л. Виготський [124, 125] зазначає, що «розвиток і навчання – це не два незалежних процеси або один і той же процес: існує єдність, але не тотожність процесів навчання і внутрішніх процесів розвитку» [124, с. 389]. Науковець наголошує, що розвиток відбувається з іншою швидкістю, ніж навчання, кожен з цих процесів вимірюється власною мірою, має власну логіку [125].

Для актуалізації вищевикладених педагогічних аспектів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ доцільно дотримуватися основних вимог і рекомендацій суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного та системного підходів у процесі їх професійної підготовки у ВВНЗ, зокрема таких:

- визнання командно-адміністративним і науково-педагогічним складом права курсанта бути суб'єктом навчальної та первинної військово-професійної діяльності та сприйняття його як її повноправного суб'єкта;

- ставлення до особистості кожного курсанта як до суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності, визнання та повага його цінностей, самотності, унікальності та свободи в окреслених специфікою ВВНЗ межах;

- створення атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії та умов для актуалізації суб'єктних якостей майбутнього офіцера;

- сприяння формуванню у курсанта активної життєвої позиції, цінностей, мотивації як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Так, на думку В. Ягупова, «однією з основних умов забезпечення суб'єктності учнів ...має бути оптимістичне мислення педагога щодо його особистісних спрямувань і життєвих орієнтирів,

ставлення до них як до творчих особистостей, які спроможні вчитися ефективно не тільки під примусом, а й добровільно, за власним бажанням і вільним вибором. Педагог має допомогти їм знайти особистісний смисл в учінні та сприяти їх самоактуалізації у навчально-пізнавальній і професійній діяльності» [536, с. 168].

Аналіз напрацювань науковців щодо тлумачення поняття «розвиток» та з'ясування його сутності в роботах К. Абульханової-Славської [5], Л. Анциферової [30], М. Єрмолаєвої [181], В. Казанської [221], А. Огнева [343], В. Серикова [427], Б. Ельконіна [520], А. Маслоу [309] дозволяє визначити домінуючі в науковому дискурсі погляди на зумовлене поняття та його трактування.

Як зазначає К. Абульханова-Славська, «розвиток є становлення особистості суб'єктом власної життєдіяльності, що визначає та утримує траєкторію життєвого руху» [5, с. 35]. Б. Ельконін розглядає розвиток як «подолання наявного функціонування» [520, с. 11]. Л. Анциферова механізм розвитку визначає як наявні в психологічній організації особистості способи та інструменти самоперетворення [30, с. 8].

Дослідник суб'єктного підходу в психології розвитку дорослої людини М. Єрмолаєва розвиток розглядає «як творчу трансформацію себе та умов свого життя, існуючу не як даність і необхідність, а як можливість» [181, с. 14].

На думку В. Казанської, «розвиток – це процес зміни психічних функцій та особистості в цілому під впливом взаємодії з іншими людьми і при оволодінні провідною діяльністю» [221, с. 94]. Розвиток, згідно з А. Огневим, «саморух людини як суб'єкта активності» [343, с. 55]. У контексті особистісного підходу в освіті В. Сериков розглядає розвиток «як самоконструювання індивідом свого внутрішнього, великою мірою інтимного світу» [427, с. 13]. Є. Клімов зазначає, що «розвиток відбувається за рахунок ініціативи, активності, мотивів суб'єкта діяльності» [241, с. 13].

А. Маслоу наголошує, що розвиток полягає у зростанні швидше зсередини, ніж у формуванні ззовні. Лінії розвитку особистості визначаються внутрішньою природою, а розвиток відбувається «тільки як результат синтезу внутрішнього і зовнішнього плану діяльності суб'єкта...при цьому як зовнішня, так і внутрішня діяльність, первинно зумовлені буттям ззовні» [309, с. 83].

Поняття «розвиток», що характеризує динаміку зародження і зміни основних ціннісно-мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових та інших компонентів особистості, відображає результат активних форм впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на зазначений процес.

Нам імпонує погляд А. Жилінського, який визначає розвиток суб'єктності як опанування здатності до цілепокладання. На думку науковця, в загальному вигляді спосіб цілепокладання передбачає побудову суб'єктом образу майбутнього результату дії з опорою на норми діяльності або цінності, які він вважає за необхідне втілити в життя; висування і перевірку припущення про предмет, зміна якого дасть змогу досягти потрібного результату в майбутньому.

Освоєння способу постановки цілей потребує, на думку А. Жилінського, здійснення таких внутрішніх переходів:

– від ставлення до ситуації як такої, що повною мірою задана ззовні, єдино можливої і невідкладної особистому впливу, до ставлення до ситуації як до одного з можливих варіантів, що підвладний особистому впливу;

– від розмитих до виразних передумов дії (усвідомлених норм діяльності та цінностей);

– від пропозиції випадкових дій до висунення обґрунтованих припущень про предмет перетворення, в основі яких лежить знання про діяльність і ситуацію;

– від участі в діяльності як примусу до участі в діяльності на основі самовизначення відповідно до норм та цінностей, які в ній реалізуються» [500, с. 86].

Окреслені психічні аспекти створюють передумови до розвитку суб'єктності: «...у зміст цього терміну вкладається активний початок людини в її життєдіяльності, коли людина виступає не як «пасивна» істота, що залежна від зовнішніх умов і вимог ситуації, а як автор, ініціатор і режисер своєї активності, якій в процесі розвитку стало доступним опанування умов, що його оточують, і вимог, що висуваються оточенням. Відповідно з опануванням цих умов і вимог, людина вибудовує свою поведінку: десь реактивна та імпульсивна (в якій майже не проявляються її

якості як суб'єкта), а десь нею проєктована, діяльна, що вибудовується за її задумом» [500, с. 140].

Огляд наукових джерел вказує, що атрибутивною якістю суб'єкта, що має, на нашу думку, визначне значення, є активність як здатність особистості бути ініціатором на основі самомотивування. Крім активності, щодо майбутнього офіцера ми визначаємо такі якості, як самосвідомість, упевненість у собі і своїх можливостях, відповідальність, саморефлексія.

Узагальнюючи погляди науковців, приходимо до висновку, що розвиток – це передбачена зміна системи, що сприяє виникненню нової якості через утворення в системі нових елементів, властивостей і зв'язків з іншими системами. Якість, що утворилась, може бути властивістю іншої системи, що передбачає підвищення організації первинної, що, у свою чергу, породжує протиріччя між ними. Основним показником розвитку, на нашу думку, є сформована якість, яка взаємодіє із системою.

Виникнення нової якості та її розвиток передбачають наявність суб'єкта, здатного до цілепокладання, приймати рішення в конкретних умовах з огляду на визначені цілі та здійснювати необхідну перетворюючу діяльність.

Проблему професійного розвитку людини як суб'єкта діяльності досліджували І. Ващенко, М. Корольчук, В. Лефтеров, О. Малхазов, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Тимченко, В. Ягупов та ін. Педагогічні та психологічні аспекти суб'єктності як професійно важливої якості фахівців серед сучасних дослідників досліджують О. Ваньков, Н. Волянюк, О. Галян, В. Кущов, В. Осьодло, С. Пелипчук, Л. Хурло.

Ми розділяємо погляди В. Яблонко, яка головною метою професійного навчання вважає формування в тих, хто вчиться, професійної майстерності [523, с. 122]. Дослідження проблеми професійного розвитку суб'єкта діяльності дозволило Н. Волянюк дійти висновку, що у проблемі генезису суб'єкта професійно-педагогічної діяльності більший інтерес становлять психологічні підстави цього процесу, тоді як результати діяльності є важливими, але супутніми чинниками» [121, с. 39].

Проте аналіз наукового доробку дослідників з проблеми розвитку суб'єктності фахівців вказує на низку актуальних

напрямів досліджень, що потребують ґрунтовного опрацювання. Так, у сучасній педагогічній науці має місце недостатньо адекватне розуміння проблеми розвитку суб'єктності та суб'єктності фахівців зокрема. Як зазначає О. Галян, «у педагогічній науці «суб'єктність» не завжди була представлена як наукова категорія, але семантично вона стала визначальним елементом таких теоретичних конструктів, як людиноцентризм, дитиноцентризм, особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання, розвитку, гуманістична і цілісно-гуманітарні педагогічні парадигми [134, с. 24]», що зумовлює відкритість на сьогоднішній день проблема шляхів розвитку суб'єктності та професійної суб'єктності фахівців.

Крім того, має місце використання конкретних теорій навчання для формування професійної суб'єктності фахівців та майбутніх офіцерів зокрема. «Виникає потреба у визначенні особливостей динаміки формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця в період спеціальної підготовки у ВНЗ, а також створення необхідних умов для становлення студента суб'єктом майбутньої професійної діяльності [187, с. 81].

Становлення суб'єкта, на думку науковців, є процес оволодіння індивідом власним духовним життям, а суб'єктивність – базова категорія антропологічної психології, що визначає загальний принцип існування людської реальності, безпосереднього самобуття людини; як форма буття і спосіб організації людської реальності, суб'єктивність виявляє себе в здатності людини прийняти практично-перетворююче ставлення до власної життєдіяльності і знаходить своє вище вираження в рефлексії [440, с. 372].

Актуалізація і прояв суб'єктності у професійній ситуації забезпечується взаємопов'язаними між собою процесами самовизначення, психічного центрування і психічного інтегрування, що являють у своїй сукупності єдиний механізм реалізації професійної суб'єктності [402].

У процесі розвитку і становлення особистості період навчання у закладах вищої освіти та ВВНЗ для майбутніх офіцерів, на нашу думку, має визначальне значення, оскільки в першу чергу є етапом здобуття освіти та професіоналізації особистості і в другу

чергу є періодом освоєння специфічних соціальних функцій і ролей, сприйняття культури військової діяльності.

Як зазначає В. Яблонко, процес професійного навчання виконує низку функцій, без яких неможливо досягнути професійної майстерності:

- виховну функцію (формування у слухачів якостей громадянина, відповідального ставлення до своєї роботи, колективу, товаришів по роботі, до інтересів свого підприємства);

- розвивальну функцію (розвиток творчих здібностей, розумових та фізичних якостей особистості);

- функцію психологічної підготовки (формування психологічної готовності до ефективної діяльності, психологічної стійкості до можливого впливу несприятливих чинників виробництва і соціального середовища) [523, с. 123].

Однією з визначальних умов розвитку професійної суб'єктності курсанта є сформована суб'єктність інших учасників навчально-виховної діяльності ВВНЗ, і перш за все науково-педагогічних працівників, оскільки суб'єктність, на думку С. Рубінштейна, виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному ставленні людини до світу, скільки у ставленні до інших людей. На думку науковця, це «ідея взаємозалежності мене й іншого, ідея становлення суб'єкта через ставлення до іншого, ідея ставлення до іншого як факту становлення його сутності» [9, с. 20].

З огляду на специфічні особливості військово-професійної діяльності та вимоги до курсанта як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності основними напрямками діяльності науково-педагогічних працівників щодо розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, на нашу думку, мають бути такі:

- міжособистісна активна суб'єкт-суб'єктну взаємодія у системі «науково-педагогічний працівник – курсант» на противагу класичній суб'єкт-об'єктній;

- постійний пошук шляхів підвищення ефективності та змісту військово-професійної підготовки, який має включати, на нашу думку, такі компоненти: ціннісний, який має надати сукупність ціннісних орієнтацій для навчальної та первинної військово-професійної діяльності та забезпечувати усвідомлення й

сприйняття майбутнім офіцером її норм, правил і цінностей; когнітивний – забезпечення системою професійних знань щодо військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах; праксеологічний – сприяє формуванню й постійному вдосконаленню умінь використовувати творчі специфічні методи, технології, методики, прийоми, форми і засоби військово-професійної діяльності; суб'єктний – сприяє самопізнанню курсантом самого себе як творчої особистості та суб'єкта військово-професійної діяльності;

– стимулювання творчої навчальної та первинної військово-професійної діяльності майбутніх офіцерів шляхом застосування таких методів, технологій і засобів навчання та міжособистісної взаємодії в процесі виконання обов'язків військової служби, які створюють оптимальні умови для встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між курсантами, адміністративно-командним та науково-педагогічним складом як суб'єктами визначених видів діяльності.

Можливість змін у курсанта безпосередньо визначається якістю та рівнем розвиненості професійної суб'єктності науково-педагогічних працівників, що потребує створення у ВВНЗ культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на самоактуалізацію курсанта в цьому середовищі, формування цінностей військово-професійної діяльності як військовослужбовця та як офіцера. Суб'єктність курсантів у навчальній та первинній військово-професійній діяльності передбачає їх активність, яка при цьому повинна мати свідомий характер, що сприяє цілеспрямованій діяльності й безпосередньо проявляється в її культурі.

Обумовлене ставлення до навчальної діяльності дає можливість виявлення підсумкової характеристики будь-якого суб'єкта – його унікальності [218, с. 91-97], що є притаманним і майбутньому офіцеру.

О. Тумшайс вказує, що «в рамках визначення цілісності процесу розвитку важливо побачити, що психологічне навантаження процесу індивідуального оволодіння професією втілюється в організації та змісті професійно спрямованого навчання у вузі, в просторі якого концентрується розгортання-розвиток суб'єктності особистості за принципом зворотного зв'язку, створюється певна

інтенція для самоформування та саморозвитку. У цьому просторово-часовому середовищі розвитку суб'єктність людини як цілого є інтегратором його «надіндивідуальних» властивостей, визначає своїм спільним впливом прогрес і загальний ефект соціального дорослішання майбутнього фахівця, його готовність до соціально цінної діяльності...» [471, с. 69-70].

Так, на думку О. Волкової, людина як суб'єкт у процесі активної перетворювальної діяльності вирішує такі завдання:

- відкриває об'єктність світу і відчуває власну суб'єктність;
- реалізує здатність «виходити за свої межі» і реалізуватися в часі і в просторі відносин;

- може виступати одночасно суб'єктом і об'єктом перетворення по відношенню до себе [117].

Подібні погляди ми знаходимо й у Є. Ісаєва та В. Слободчикова, які відзначають, що проблема становлення суб'єктності – це проблема становлення не просто активної...особистості, здатної не тільки брати участь у діяльності, а й проектувати її та керувати нею, ставати справжнім суб'єктом своєї життєдіяльності [439].

Розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки, на наше переконання, визначається з огляду на такі методологічні положення щодо професійної суб'єктності майбутніх офіцерів:

- професійна суб'єктність майбутнього офіцера зумовлена ціннісними орієнтаціями, мотивами і відносинами, які визначають його суб'єктну позицію та військово-професійну спрямованість як військовослужбовця, як офіцера та як професіонала окремого напрямку професійної діяльності;

- вона безпосередньо зумовлена цілями та специфікою військової служби та професії офіцера, а також особливостями військово-професійної діяльності;

- професійна суб'єктність майбутнього офіцера є важливою передумовою успішної професійної адаптації у військовому середовищі, а також необхідною умовою та інтегральним показником його професійного буття як суб'єкта військово-професійної діяльності – офіцера;

- зміст і прояв професійної суб'єктності майбутніх офіцерів визначають особливості її формування, розвитку і вдосконалення на етапах отримання професійної освіти у ВВНЗ та початкової військово-професійної діяльності як курсанта.

Вищевикладені методологічні положення характеризують професійну суб'єктність майбутніх офіцерів як складне, системне та динамічне явище, яке має низку чітко зумовлених стадій щодо формування, розвитку, вдосконалення і розпаду.

Вирішальним етапом формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є етап отримання вищої військової освіти у ВВНЗ, оскільки на цьому етапі у курсанта як майбутнього офіцера формуються основні складові його професійної суб'єктності. Серед них, на наше переконання, провідними є ціннісне ставлення до військової служби та професії офіцера зокрема, сенс і мотивація військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах, позитивне ставлення до самого себе як до військовослужбовця, як до офіцера та як до спеціаліста окремого напрямку військової діяльності, сприйняття себе та інших військовослужбовців як суб'єктів та готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ними.

Зважаючи, що формування та розвиток професійної суб'єктності фахівців та майбутніх офіцерів зокрема перебуває в безпосередній взаємозалежності від здійснення заходів їх професійного становлення у процесі професійної підготовки, необхідним є виокремлення притаманних зазначеному етапу процесів.

По-перше, це усвідомлення і прийняття протиріч етапу професіоналізації як завдання саморозвитку особистості курсанта, що є інтегральним показником позитивних професійно-особистісних змін. По-друге, визначення індивідуально притаманних норм оцінки самоєфективності в діяльності та професії через вплив курсанта як на військово-професійну діяльність як її суб'єкта. По-третє, це інтеграція психічного ресурсу майбутнього офіцера та оточення в різних ситуаціях професійного життя, і, як результат, реалізація його в професії як офіцера та як професіонала окремого напрямку військово-професійної діяльності.

З огляду на окреслені погляди науковців, професійна суб'єктність є передумовою саморозвитку курсанта через

реалізацію себе як особистості в просторі військово-професійної діяльності, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості. Саме в просторі професійної діяльності виявляється домінуючий початок саморозвитку особистості під час професіоналізації курсанта, як суб'єкт розвитку він набуває необхідні для професії знання, які, у свою чергу, стають умовами, що визначають майбутнього офіцера як суб'єкта.

Напрямами професіоналізації майбутнього офіцера у ВВНЗ, що мають визначальне значення у формуванні його як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності, на наше переконання, є такі:

- професіоналізація таких пізнавальних процесів, як професійне сприймання і професійна спостережливість, професійна пам'ять, професійна увага, професійне мислення;

- майбутній офіцер має оволодіти не тільки знаннями, вміннями й навичками, а й самостійно виробляти засоби досягнення поставлених військово-професійних цілей, що передбачає сформованість у нього механізмів планування своєї діяльності, програмування своїх дій, оцінки її результатів та, в разі потреби, корекції;

- набуття курсантом професійної спрямованості, що має такі прояви, як професійна мотивація, загальне позитивне ставлення, схильність і інтерес до професійної діяльності, розуміння і прийняття професійних завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання, бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності та військової служби, задоволення особистих потреб у професії.

Професійна спрямованість особистості майбутнього офіцера передбачає розуміння і внутрішнє прийняття ним цілей і завдань військово-професійної діяльності та притаманних їй інтересів, переконань і поглядів. Позитивні зміни в змісті професійної спрямованості курсанта виявляються в зміцненні мотивів, пов'язаних із майбутньою професією та військовою службою, у зростанні рівня домагань щодо успішного розв'язання завдань навчання та військової служби, посиленні почуття відповідальності, визначення цілей професійної кар'єри як офіцера.

Суттєві зміни, що відбуваються у структурі самосвідомості курсанта, у рівні його самооцінки та у ставленні до себе, зумовлюють формування системи ціннісних орієнтацій, які пов'язані з професійною діяльністю, сприяють усвідомленню та прийняттю сенсу своєї професійної діяльності як військовослужбовця, як офіцера та як фахівця окремого напрямку діяльності.

Дослідження проблеми особистісно-професійного розвитку студентів дозволило О. Гумшайс дійти висновку, що підсумок етапу ранньої професіоналізації особистості, зумовленої навчанням у ВНЗ, з одного боку, визначається початковим «входженням» у професію, її освоєнням, з другого, – полягає в здобутті професійної суб'єктності як цілісної, стійкої індивідуальної характеристики, що має певну внутрішню структуру взаємопов'язаних компонентів, що проявляються в діяльності людини [471].

Ми розділяємо думку І. Якиманської, яка вказує, що той, кого вчать, не стає суб'єктом навчальної діяльності, а є ним із самого початку як носій суб'єктного досвіду. «Суб'єктно-значуще осягнення світу, наповненого для учня особистісними смислами, цінностями, відносинами, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду має бути розкрито, максимально використано, збагачене науковим змістом і за необхідності перетворено в ході освітнього процесу» [543].

Нам імпонує погляд І. Сиромятникова, який визначає пріоритетну важливість суб'єктності у структурі професійного розвитку офіцера та аргументовано доводить її взаємозв'язок з процесом розвитку офіцера через такі положення:

– професіоналізація визнається однією з форм активності суб'єкта, яка зумовлює вирішення провідних протиріч та прогнозовані ефекти окремих її стадій і етапів у вигляді професійних психологічних новоутворень; роль суб'єктності у зв'язку з цим полягає в усвідомленні і прийнятті людиною протиріч етапів професіоналізації як специфічного завдання, для вирішення якого необхідно ініціювати процеси професійно-особистісного саморозвитку;

– суб'єктність служить свого роду каталізатором позитивних професійно-особистісних змін, чинником

продукування індивідуалізованих норм оцінки самоєфективності в діяльності, професії, житті;

– професія, яка виступає як джерело професійних норм і трансляції узагальненого професійного досвіду, як чинник професійного розвитку офіцера, є також і об'єктом «зворотного», що розвиває вплив суб'єкта діяльності, а його орієнтація на власний досвід і практичне втілення цієї орієнтації в індивідуальному способі діяльності висловлює тенденцію індивідуалізації та творчості;

– інтеграційна функція суб'єктності проявляється в тенденції зростаючої спрямованості самосвідомості офіцера від узгодження «зовнішньо-внутрішнього» до узгодження «внутрішньо-внутрішнього», що свідчить про зростаючу роль власного професійно-психологічного потенціалу суб'єкта, який є основою самостійного і відповідального рішення в складних завданнях професійно-особистісного розвитку;

– суб'єктність розглядається як чинник і механізм інтеграції психічного ресурсу офіцера та його оточення в різних ситуаціях професійного життя, суб'єктність, яку він демонструє у зв'язку з цим, є визначальним чинником цілісності ситуації;

– суб'єктність через визнання наявності регресивно-негативних тенденцій у професійному розвитку людини розглядається як здатність до трансформації вихідних ціннісно-змістовних орієнтирів професійного розвитку, який виступає як стабілізуючий чинник «утримання» офіцера в професії, забезпечення збереження (відновлення) його професійно-психологічного ресурсу [458, с. 50-58].

Розвиток курсанта як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності, на наше переконання, передбачає перехід від одного якісного стану до іншого через вдосконалення себе як особистості та професіонала.

Розвиток майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності визначаємо як процес самотворення курсантом нових якостей чи перетворення вже наявних через позитивний вплив на них під час здійснення різних видів діяльності, перш за все навчальної та первинної військово-професійної. Під час виконання обов'язків військової служби як

курсанта ВВНЗ і в результаті впливу на нього професійно орієнтованого навчально-виховного середовища ВВНЗ у майбутнього офіцера породжуються і реалізуються потреби, мотиви, визначається мета професійної діяльності та шляхи її реалізації.

Обумовлений процес відбувається в створених специфічних умовах ВВНЗ через професіоналізацію, соціалізацію та виховання в результаті ініціювання та реалізації активності, спрямованої на опанування знаннями, формування військово-професійних навичок та вмінь, сприйняття зразків виконання обов'язків військової служби через безпосереднє залучення до неї. Крім того, відбувається оволодіння курсантом соціально-значимими зразками поведінки у вигляді сприйняття культури військової діяльності як офіцера, набуття досвіду взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

На думку В. Петровського, динаміка процесу професіоналізації залежить від активності, ініціативності, відповідальності, саморегуляції, самодетермінації курсанта як суб'єкта діяльності. Першопричина особистісно-професійного розвитку курсанта є внутрішньою і проявляється як «здатність до саморуку, здатність стати причиною самого себе, своєї самості» [369, с. 170].

На думку А. Огнева, особистісно-професійний розвиток майбутніх офіцерів у ВВНЗ може бути представлено у вигляді векторного поля, де автором виділяються три основних вектори: персоніфікувальний (цілісно-особистісний), інтроспективно-аналітичний і цілеспрямовано-діяльнісний.

Перший вектор – сприйняття себе як активного особистісного начала. Другий – рефлексивний – характеризує ставлення до самого себе, здатність об'єктивно оцінювати власні психічні процеси та осмислювати способи своєї діяльності. При цьому суб'єкт, що формується, сприймає себе, пізнає та самоусвідомлює, що забезпечує здатність до усвідомленої саморегуляції і самовираження. Ці можливості утворюють третій вектор розвитку, цілеспрямовано-діяльнісний. Кожен з векторів розкриває відповідні механізми як опис тих процесів і станів, з яких складається розвиток курсанта як суб'єкта [343, с. 171].

П. Гальперін, виокремлюючи два джерела рушійних сил розвитку (одне з них – процес навчання, інше – власне

психологічне, це мотиви, інтереси, потреби), співвідносить їх таким чином: «...щоб діяти, будь-яке зовнішнє спонукання має перетворитися на внутрішнє» [131, с. 354].

На думку автора, з формуванням потреб починається становлення суб'єктності, що в умовах обмеженої свободи вибору курсантом набуває особливого значення стосовно задоволення потреб самоактуалізації – повної реалізації своїх потенційних можливостей і здібностей у зростанні власної особистості, в розумінні, осмисленні та розвитку власного «Я».

Б. Коссов зазначає: «Існує процес розвитку особистості, який регулюється, корегується, збагачується, орієнтується...педагогічно організованими діяльностями та спілкуванням (індивідуальним, груповим, колективним, масовим). Це і є навчання» [261, с. 36], що створює підґрунтя до зростання особистості суб'єкта навчання та майбутнього офіцера зокрема.

Саме в результаті професійного зростання особистості курсанта, на наше переконання, відбувається його професійна самоактуалізація як вироблення індивідуального стилю професійної діяльності, визначення професійних перспектив та шляхів їх досягнення, прагнення до гармонійного розкриття та ствердження особистісного потенціалу.

Розглядаючи розвиток професійної суб'єктності майбутнього офіцера як процес самотворення курсантом нових якостей чи перетворення вже існуючих через позитивний вплив на них під час здійснення різних видів діяльності, необхідним є забезпечити ефективне управління процесом його розвитку.

У контексті зазначеної проблеми, виходимо з позиції єдності «зовнішнього» і «внутрішнього», сформульованої і обґрунтованої С. Рубінштейном, який зазначав, що будь-який вплив розглядається як взаємодія, в якому ефект зовнішніх причин з необхідністю коригується внутрішніми умовами, внутрішнє так чи інакше зумовлює зовнішнє [402].

Проведене В. Осюдло дослідження проблеми суб'єктного підходу у психологічному супроводі професійного становлення офіцера дозволило науковцю виокремити особистісні якості та професійні особливості офіцерів, які виступають у ролі внутрішніх умов і

визначають розвиток суб'єктності за відповідними структурними компонентами. До них, на думку дослідника, відносяться:

- якості, що впливають на реалізацію функцій рефлексивного компонента суб'єктності: загальна рефлексивність (здатність усвідомлювати і сприймати складність і суперечливість зовнішнього світу, внутрішньоособистісних структур, свідомо вибудовувати свою життєдіяльність);

- прогностичність (здатність діяти і приймати рішення з певним часово-просторовим випередженням очікуваних подій);

- соціальний інтелект (здатність розуміти, оцінювати і прогнозувати міжособистісні події, наміри та емоційні стани людей за вербальною і невербальною експресією);

- досвід самовизначення в складних ситуаціях [355].

Обґрунтованість включення таких якостей, на думку В. Осьодла, зумовлена характером професійних ситуацій у діяльності офіцера, пов'язаних з наявністю в них елементів невизначеності (тобто характеристики середовища, що включають події, які не можна передбачити однозначно, або які мають альтернативний характер), необхідністю прогнозування і побудови образу майбутнього з урахуванням імовірності його настання й різної часової перспективи, необхідністю потрібних навичок і здібностей до пошуку необхідної інформації, її оцінювання, встановлення причино-наслідкових зв'язків між подіями і явищами в предметно-діяльнісному і соціально-комунікативному контекстах тощо.

До психологічних особливостей офіцера, що впливають на реалізацію функцій діяльнісного компонента суб'єктності, дослідник відносить такі:

- загальну професійну освіченість;

- досвід позитивних життєвих і професійних досягнень;

- творчий потенціал;

- емоційно-вольову стійкість.

Ці якості сприяють забезпеченню стабільності діяльності, збереженню її характеру при зміні чи ускладненні вихідних умов; пошукові й вибору необхідного варіанта дій, узгодженості дій, що починаються, гнучкості передбачуваних до використання алгоритмів досягнення цілей, варіативності й технологічної різноманітності задіяних способів і засобів професійно-особистісної самореалізації.

Серед психологічних особливостей офіцера, що впливають на реалізацію функцій мотиваційного компонента суб'єктності, В. Осьодло виокремлює такі: загальна активність, мотивація досягнення, внутрішній локус контролю, схильність/прагнення до ризику, а також характер професійної Я-концепції офіцера, що оцінюється за параметрами спрямованості, індивідуального способу професійного зростання, прийняття себе як професіонала та ін.

Ці якості та особливості виступають для офіцера своєрідним мотиваційним фундаментом екстраполяції себе в майбутнє, забезпечують свідомо відповідальне ставлення до справи, здатність до розумного ризику, спонукаючи до здійснення активної діяльності й особистісну залученість, регулюючи емоційне тло у процесі подолання фрустраційних обставин життєдіяльності та військової служби [355].

Таким чином, ми розділяємо погляди В. Осьодла, який вказує, що вищевказані якості, що лежать в основі реалізації функцій різних компонентів суб'єктності, становлять їх суб'єктну основу (змістову, операційну, активаційну), забезпечуючи істотні передумови для реалізації особисто прийняттого, індивідуалізованого варіанту її розвитку [355].

А. Огнєв аргументовано доводить, що особистість розвивається формуючись, тобто курсант у процесі розвитку приймає певну форму у вигляді системи соціальних властивостей колективної та індивідуальної життєдіяльності, які, проте, «ніколи не вичерпують багатства її психічних властивостей, станів, процесів...» [343, с. 10].

Зважаючи на те що розвиток професійної суб'єктності майбутнього офіцера є спільною діяльністю всіх суб'єктів навчально-виховного процесу ВВНЗ, під управлінням процесом розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера ми розуміємо діяльність адміністративно-командного складу та науково-педагогічних працівників ВВНЗ щодо організації, координації, регулювання та контролю навчальної та військово-професійної діяльності курсантів, яка забезпечує цілеспрямованість, організованість, узгодженість зусиль і дій, а також розподіл відповідальності за досягнуті результати між учасниками педагогічної взаємодії.

На думку В. Слободчикова [440], викладачам необхідно здійснювати розвиток на основі продуктивної взаємодії з курсантами,

а В. Якунін загальним принципом педагогічного управління вважає перетворення студентів зі споглядальної і виконавської позиції в позицію активного суб'єкта діяльності [546].

Чинниками, що впливають на розвиток професійної суб'єктності майбутнього офіцера у ВВНЗ, на наше переконання, є навчання і виховання. Проте визначальну роль вони відіграють, на думку І. Харламова, тільки за умови, що роблять позитивний вплив на внутрішнє стимулювання активності особистості в роботі над собою і лише в тій мірі, в якій вони викликають позитивний відгук у її внутрішній сфері [487].

Розглядаючи розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ через взаємозалежність двох процесів – розвитку курсанта як військового професіонала та опанування ним основами військової діяльності та професійними знаннями як прогнозований та очікуваний результат навчання, ми наголошуємо, що поєднання вищезазначених процесів створює передумови визначення майбутнім офіцером професійно зумовлених цілей та їх реалізації, в основі яких лежать мотиви та потреби курсанта. Майбутній офіцер через активність формує власний суб'єктний досвід військово-професійної діяльності та розкриває особистісний потенціал.

Крім того, розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є керованим процесом, спрямованим на саморозвиток особистості, що перебуває у взаємозалежності від завдань, що вирішує курсант, їх змісту, методів та засобів вирішення, змісту навчально-виховного процесу з урахуванням потреб та створених можливостей у педагогічній взаємодії всіх його учасників – курсантів, адміністративно-командного та науково-педагогічного складу як суб'єктів взаємодії.

Педагогічна взаємодія учасників навчально-виховного процесу ВВНЗ зумовлюється трьома взаємозалежними аспектами, до яких ми відносимо соціально-адаптаційний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісний. Соціально-адаптаційний аспект передбачає адаптацію курсанта до умов притаманного ВВНЗ навчально-виховного середовища, сприйняття та осмислення цінностей та специфіки навчання та військової служби як курсанта, ідентифікація себе з військовою професією та професійним оточенням, сприйняття навчання як інструменту опанування професією та засвоєння

досвіду виконання обов'язків військової служби як офіцера та як професіонала окремого напрямку військової діяльності, самоідентифікація та схвалення військових традицій та ритуалів.

Ціннісно-мотиваційний передбачає постановку курсантом у короткостроковій (навчальний рік) та середньостроковій (період навчання у ВВНЗ) перспективі професійно зумовлених цілей та їх реалізацію, оволодіння цінностями військової діяльності як професії та офіцерської служби зокрема, самоідентифікацію себе з військово-професійним середовищем, сприйняття та внутрішнє схвалення норм, правил та традицій, притаманних військовій субкультурі.

Діяльнісний аспект обумовлений розкриттям особистісного потенціалу курсанта через активність у навчальній та первинній військово-професійній діяльності, реалізацією зумовлених умовами навчання та військової служби у ВВНЗ можливостей через педагогічну суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників навчально-виховної діяльності.

Майбутні офіцери в процесі навчання та виконання обов'язків військової служби як курсантів через взаємодію один з одним та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу – адміністративно-командним та науково-педагогічним складом створюють умови для формування групового суб'єкта, що, у свою чергу, безпосередньо впливає на розвиток суб'єктності кожного курсанта.

З огляду на виокремлені аспекти зміст розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, на наше переконання, розкривається через єдність процесів навчання та особистісно-професійного розвитку майбутнього офіцера як особистості та як військового професіонала окремого напрямку діяльності.

Навчально-виховному процесу ВВНЗ притаманні певні особливості, які зумовлюють найбільшою мірою прояв суб'єктності майбутнього офіцера:

1. Курсант як суб'єкт діяльності є носієм низки суб'єктних якостей (у нього формується вміння визначати цілі діяльності та шляхи і способи їх досягнення, оцінювати власні можливості для її досягнення).

2. Результат діяльності курсанта як суб'єкта взаємозумовлюється його мотивами та потребами.

3. Індивідуальна спрямованість та вибірковість суб'єктності навчання.

4. Неоднозначність та багатовимірність суб'єкта у просторі навчально-виховного процесу ВВНЗ на основі самостійності та свободи вибору способів навчальних дій у рамках чітко окреслених притаманних ВВНЗ умов навчання.

5. Успішність у здійсненні опанування нових знань та досвіду тільки в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії в просторі навчально-виховної діяльності ВВНЗ.

Розглядаючи прояви суб'єктності в освітній діяльності майбутнього офіцера, ми наголошуємо, що успішність курсанта як суб'єкта визначається такими умовами:

- умовами адаптації курсантів до навчання та виконання обов'язків військової служби у ВВНЗ;

- умовами налагодженої ефективної комунікації з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу;

- умовами розвитку пізнавальної самостійності;

- умовами опанування курсантом моделями суб'єктної поведінки всіх учасників навчально-виховного процесу та набуття особистого суб'єктного досвіду.

Ми розділяємо погляди І. Якиманської, яка під суб'єктним досвідом розуміє «індивідуально притаманну організацію розумової та практичної діяльності, що має визначені джерела, зміст, структуру та функції» [544, с. 71]. На думку науковця, «освіта має забезпечувати своєрідну «зустріч» наявного суб'єктного досвіду із суспільно-значимим у вигляді обміну та погодження цінностей, сенсів, значень. Завдання освіти – створити, тобто збагатити, «окультурити» суб'єктний досвід як життєво-важливий для особистості...» [543, с. 85], що повною мірою притаманний і майбутнім офіцерам.

Розвиток професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на наше переконання, відбувається у такій послідовності, що зумовлена логікою процесу професіоналізації курсанта:

- 1) становлення суб'єктом навчальної та первинної військово-професійної діяльності у ВВНЗ, набуття культури суб'єктної поведінки в специфічному навчально-виховному середовищі;

2) усвідомлення себе як майбутнього суб'єкта військово-професійної діяльності та сприйняття інших учасників навчально-виховного процесу як суб'єктів;

3) набуття здатності формулювати ієрархії цілей навчальної та військово-професійної діяльності та свідомо їх реалізовувати в створених умовах ВВНЗ, тобто становлення курсанта як суб'єкта продуктивної діяльності;

4) прояв себе як суб'єкта навчальної та військово-професійної діяльності у ВВНЗ через ініціативу та активність у діяльності;

5) здатність брати відповідальність як за результати, так і за ймовірні результати своїх дій, що є безпосереднім проявом курсанта себе як першопричини, суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності;

6) саморефлексія результатів навчальної та первинної військово-професійної діяльності як особистісно та професійно значимої, що має прояв у самомотивуванні та самодетермінації, їх адекватне оцінювання як прояв у курсанта творчого компонента суб'єкта військово-професійної діяльності, здатності до реалізації сенсу свого професійного буття.

Зазначена послідовність демонструє процес розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера під час професійної підготовки у ВВНЗ і в процесі його військово-професійної діяльності у військових частинах та підрозділах, що характеризує динаміку формування та розвитку професійної суб'єктності та її актуалізації.

Підсумовуючи зазначене вище, приходимо до висновку, що вимоги до особистості офіцера зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності. З урахуванням рівня відповідальності офіцера за ухвалені рішення, формування майбутнього офіцера як суб'єкта спочатку навчальної, а потім і військово-професійної діяльності є передумовою формування основних рис професійної суб'єктності офіцера.

Сформована під час навчання майбутнього офіцера у ВВНЗ професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-

професійної самоактуалізації офіцера, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Таким чином, формування та розвиток професійної суб'єктності офіцера, на наше переконання, є перспективною інтегральною метою професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, оскільки професійна суб'єктність, що є його професійно важливою інтегральною якістю, пов'язана з ставленням, перш за все, до себе самого як до суб'єкта власної військово-професійної діяльності, що зумовлює його успішність як офіцера та як спеціаліста окремого напрямку діяльності.

3.5. Формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів в процесі військово-професійної підготовки

Потреба у формуванні суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки зумовлена низкою чинників, визначальними з яких є необхідність модернізації змісту вищої військової освіти з огляду на домінуючу освітню парадигму щодо організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах ВВНЗ, забезпечення можливості для розгортання індивідуального освітнього маршруту майбутнього офіцера, невідповідністю форм і методів організації освітнього процесу щодо формування курсанта як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності та його професійної суб'єктності, недостатнім рівнем розробки концептуальних основ розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі ВВНЗ.

Визначаючи розвиток майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності як один із пріоритетів вищої військової освіти, ми розділяємо погляди О. Бойка, який зазначає, що «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 відносно його реального життя. Також відчуженим від загального процесу навчання виявляється і науково-педагогічний працівник, викладач ВВНЗ, позбавлений можливості самостійно ставити мету, вибирати засоби і методи своєї діяльності. Він перестає орієнтуватися на особистість свого підопічного, його здатності, можливості й інтереси» [67, с. 76].

Потреба у підготовлених офіцерах як ефективних управлінців та командирах зумовлює забезпечення активної участі курсантів в освітньому процесі ВВНЗ, створення умов формування якостей та засвоєння інформації в процесі власної активної та ініціативної діяльності через співпрацю з науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом, розвитку власного потенціалу та суб'єктної позиції відповідно як до індивідуальних потреб, так і визначених завдань військової служби та навчання, здатності вносити зміни у діяльність та корегувати її з урахуванням поставленої мети.

Реалізація вищезазначеної потреби об'єктивно є неможливою без створення ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу ВВНЗ, що зумовлює формування та розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії між керівництвом, науково-педагогічними працівниками та курсантами у процесі їх спільної навчальної та військово-професійної діяльності.

Розуміючи освітню діяльність ВВНЗ як цілеспрямований, чітко регламентований освітніми стандартами, керівними документами, планами та навчальними програмами керований процес засвоєння майбутнім офіцером знань, умінь і навичок, розвиток і становлення його як повноцінної особистості, в якому курсант виступає як її суб'єкт, носій предметно-практичної активності і пізнання, констатуємо, що вищезазначене є лише однією зі сторін цілісного професійного та особистісного формування його як офіцера, як управлінця та як фахівця окремого напрямку професійної діяльності.

Взаємодія курсантів і науково-педагогічних працівників займає особливе місце у складній системі соціально-педагогічних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутнього офіцера,

оскільки виступає провідним інтегрувальним чинником усіх інших зв'язків: курсанти та науково-педагогічні працівники як визначальні суб'єкти освітнього процесу ВВНЗ перебувають в динамічному стані постійної зміни та розвитку через зміни у їхньому ставленні до навколишнього світу, військово-професійної діяльності, майбутньої професії офіцера, що зумовлює побудову та корегування ієрархії цінностей та мотивів.

Пошук шляхів забезпечення ефективної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, нагальна потреба вдосконалення процесу підготовки суб'єкта професійної діяльності та майбутніх офіцерів зокрема спонукає вчених до дослідження окресленої проблеми, що відображено в таких концептуальних напрямках: створення умов для особистісного розвитку та успішної професійної діяльності (В. Сластьонін); забезпечення формування потреби в самоосвіті та самотворенні (Ю. Сенько, М. Фроловська); розвитку таких суб'єктних якостей особистості, як відповідальність, соціальна відповідальність, рефлексивність, потреба у самореалізації (Г. Васянович, В. Сериков, О. Капінус); забезпечення умов розвитку, професійного зростання та самовдосконалення особистості (В. Лисовський); створення умов самореалізації та саморозвитку офіцера (В. Осьодло, В. Ягупов та ін.).

У контексті дослідження проблеми формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки необхідним вбачається з'ясування сутності та змісту понять «взаємодія» та «суб'єкт-суб'єктна взаємодія».

Згідно з трактуванням у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, дефініція «взаємодія» визначається як «співдія, співдіяння; взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» [93, с. 1409].

Розділяємо погляди О. Аніщенко, яка під взаємодією розуміє «процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує причину зумовленості їхніх дій і взаємозв'язок» [28, с. 9].

Розгляд взаємодії як наукової категорії дослідниками актуалізований на початку 90-х років ХХ сторіччя, дослідження якої відбувалося в контексті умови налагодження ефективного процесу навчання. Так, В. Дьяченко визначав навчання як

«взаємодію того, хто вчиться, та того, хто вчить» [176, с. 31]. Схожі погляди притаманні І. Підласому, який навчання визначає як «упорядковану взаємодію педагога з учнями, спрямовану на досягнення поставленої мети» [378, с. 20] і П. Підкасистому, який вказує, що навчання є «процесом активно цілеспрямованої взаємодії між тим, хто вчить, та тим, хто вчиться, у результаті якої у того, хто вчиться, формуються певні знання, уміння, навички, досвід діяльності та поведінки, а також особистісні якості» [363, с. 132].

Подальший розвиток поглядів на наукову дефініцію «взаємодія» призвів до її розгляду та дослідження за двома напрямками: як колективну взаємодію (Ю. Бабанський, М. Скаткін та ін.) та як групову (В. Д'яченко, Г. Цукерман та ін.). Крім того, взаємодію в процесі педагогічної діяльності досліджували Б. Ананьєв [23], О. Бодальов [326], В. М'ясищев [325], В. Сластьонін [433, 436] та ін.

Трактування дефініції «взаємодія» в педагогіці сприяло формуванню трьох окремих підходів до її дослідження, які умовно диференціюються таким чином: взаємодія як спілкування, взаємодія як міжособистісні стосунки та взаємодія як процес діяльності.

Узагальнення поглядів представників першого підходу (Я. Коломинський [250], М. Лісіна [288], Б. Ломов [293]) дозволяють трактувати спілкування як особливий акт, який розкриває дію суб'єкта або вплив одного суб'єкта на інший, взаємодію, в якій міститься спільна дія (протидія), погодження (протириччя), співпереживання тощо [322, с. 25], під час спілкування відбувається презентація «внутрішнього світу» суб'єкта іншим суб'єктам.

Характеризуючи спілкування, М. Обозов визначає його як процес, під час якого виявляється сформована здатність особистості до взаємодії [340, с. 82]. С. Коломийченко спілкування визначає як вид гуманістичної педагогічної взаємодії вчителя й учнів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках [251, с. 6].

Визначаючи структуру спілкування в контексті дослідження проблеми формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів, нам імпонують погляди Б. Ломова [293], В. М'ясищева [325, 326] та ін., які в структурі спілкування

виокремлюють три аспекти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний.

Комунікативний аспект, на думку науковців, дозволяє забезпечувати обмін інформацією між суб'єктами, на належну організацію взаємодії спрямований інтерактивний аспект, тоді як перцептивний передбачає налагодження взаємодії та сприйняття учасниками спілкування один одного як повноправних суб'єктів, що зумовлює взаємозв'язок наукових понять «спілкування» та «взаємодія». Метою спілкування, на думку М. Кагана, є організація єдиних, спільних дій або набуття духовної спільності [219, с. 163].

Логіка подальшого дослідження дефініції «взаємодія» визначає потребу розширення спектра уваги, враховуючи діяльність суб'єкта як обов'язкову складову взаємодії у системі суб'єкт-суб'єктних зв'язків через міжособистісні стосунки. Так, М. Обозов аргументовано доводить, що «міжособистісні стосунки є завжди «суб'єкт-суб'єктними зв'язками» [340, с. 7].

Як зазначає Л. Велитченко, взаємодія є функціональною властивістю суб'єкт-суб'єктної системи, яка є її суб'єктним, особистісним вираженням у контексті діяльності [95, с. 7]. В. М'ясищев характеризує стосунки як форму вираження суб'єктності індивіда, яким притаманні взаємність та мінливість як прояв активності. На думку науковця, взаємини відіграють визначальну роль у характері взаємодії та є її результатом, що є проявом зв'язку стосунків та спілкування з категорією «суб'єктність» [325].

Дослідження феномену суб'єктності в психології дозволяють В. Петровському дійти висновку, що характер соціальних стосунків є визначальним для розвитку особистості [373, с. 19]. Дещо іншого погляду дотримуються С. Рубінштейн [402] та О. Леонтьєв [284], які розглядають взаємодію пріоритетно в процесі діяльності.

Узагальнення поглядів С. Рубінштейна дозволяє дійти висновку, що взаємодія суб'єктів як цілісність має суттєві можливості розвитку і саморозвитку, здійснює вплив як на організацію процесу, в якому вона розвивається, так і на її учасників та їхні стосунки [402].

Стосовно майбутніх офіцерів ми розділяємо погляди О. Леонтьєва, який міжсуб'єктну взаємодію пропонує розглядати як матеріально-практичну взаємодію учасників єдиного

колективного діяльнісного процесу. При цьому, на думку автора, вони як повноцінні суб'єкти активні та вільні, а міжсуб'єктна взаємодія виявляється умовою та фундаментом предметної діяльності в усіх її формах, видах та типах [284, с. 128].

Узагальнюючи вищевикладене, наукову дефініцію «взаємодія» у контексті дослідження проблеми формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки ми розглядаємо як процес взаємообміну смислами між курсантами, науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом ВВНЗ як суб'єктами, що відбувається через комунікацію та діяльність, створює міжособистісні стосунки та передбачає спільний результат.

Подальша логіка дослідження потребує ґрунтовного дослідження поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» та особливостей її формування в майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки.

Підготовка майбутнього офіцера до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими суб'єктами військово-професійної діяльності здійснюється в освітньому просторі ВВНЗ, що зумовлює пошук ефективних механізмів забезпечення її дієвості та формування готовності як науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу, так і майбутніх офіцерів до її сприйняття, усвідомлення та реалізації. Проблема забезпечення формування та розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії перебуває в безпосередній залежності від рівня сформованості суб'єктності та суб'єктної позиції всіх учасників освітньої діяльності ВВНЗ.

Як зазначав В. Сухомлинський, завданням навчання є розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб [455, с. 206].

Дослідження проблеми організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії перебувало в спектрі наукових інтересів Б. Ананьєва, Л. Божович, О. Запорожця, О. Леонтєва, Б. Ломова, В. М'ясищева, якими здійснено теоретичне узагальнення поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія», визначено її форми та досліджено потенціал в освітній діяльності.

У сучасному науковому дискурсі проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії не втрачає актуальності та досліджується як на філософському, психологічному, так і на педагогічному рівнях.

Дослідження поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» у філософії бере початок в античних філософів Платона та Сократа, подальший розвиток знаходить відображення в контексті діалогу у напрацюваннях М. Бахтіна, В. Біблера та ін., через ставлення людини до світу поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» досліджувалось Г. Гегелем, В. М'ясищевим, Л. Фейербахом та ін.

Серед науковців, які досліджували зумовлене поняття в психології, заслуговують уваги напрацювання Б. Ломова стосовно міжособистісного спілкування як специфічної форми взаємодії, А. Болотової, В. Кан-Калика, Л. Петровської, увага яких спрямовувалась на дослідження діалогічного стилю спілкування.

Узагальнення напрацювань науковців (К. Абульханова-Славська [7], Г. Акопов [14], А. Брушлинський [79], В. М'ясищев [326]) щодо дослідження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогіці дозволило дійти висновку, що зумовлену дефініцію пріоритетно трактують як процес спільної, узгодженої та конструктивної співпраці суб'єктів діяльності, спрямованої на досягнення визначених цілей.

Актуальність дослідження проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії підтверджується подальшими науковими пошуками дослідників, серед яких окремої уваги заслуговують напрацювання О. Легун, С. Яценко, що досліджують особливості та ознаки професійно-педагогічної взаємодії викладачів і студентів, умови формування та розвитку середовища, сприятливого для професійного й особистісного розвитку суб'єктів навчання є предметом наукового пошуку І. Дичківської, М. Максюті та ін., Є. Ісаєв, О. Леонтьєв, В. Слободчиков та ін. пріоритетну увагу спрямовують на розв'язання проблем суб'єктності в процесі навчальної взаємодії. Особливості діяльності викладача у процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії досліджують І. Бех, О. Бондарєвська, Н. Якиманська та ін.

Дослідження суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволило О. Новоженіній [340] дійти висновку, що основою суб'єкт-суб'єктних стосунків є взаємна спрямованість суб'єктів на спільну

дію, оскільки «активність поступається інтерактивності, участь – співучасті, розуміння – співрозумінню» [339].

Ми розділяємо погляди Л. Велитченка, який аргументовано доводить, що суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки є першопричиною діяльності, а діяльність та предметні дії, на думку науковця, є вторинними, тоді як особистісне (суб'єкт-суб'єктне) – первинним [95]. На думку К. Гайдар, суб'єктному розвитку студентської групи притаманні такі ознаки спільної діяльності: наявність у її учасників єдиної мети та мотивації; узгодження та координація індивідуальних діяльностей; взаємозв'язок та взаємозалежність членів колективу; розподіл діяльності між виконавцями; управління та самоуправління групи в процесі діяльності; наявність загального результату; наявність єдиного простору та одночасність діяльності [129].

Серед сучасних досліджень проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії окремої уваги заслуговують напрацювання Н. Бугайової [85], І. Вачкова [90], О. Легун [283], О. Максимової [301], Н. Моїсєєвої [322] та ін.

Так, І. Вачков, досліджуючи наукове завдання щодо розвитку самосвідомості учителів та учнів у полісуб'єктній взаємодії, зазначає, що взаємодія між суб'єктами освітнього середовища ...може сприяти єдиному розвитку їхньої самосвідомості і переходу його на суб'єктно-приймаючий і суб'єктно-універсальний рівні, набувати полісуб'єктного характеру і породжувати особливу розвивальну спільність – полісуб'єкт «учитель – учні», який відповідно може бути представлений двома типами: як полісуб'єкт спілкування та як універсальний полісуб'єкт [90].

На думку Н. Бугайової, виявлення, визначення, обґрунтування та реалізація педагогічних можливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачають визначення способів організації праці відповідно до своїх бажань, уподобань; забезпечення статусу їх рівноправності з іншими особистостями, визначення значущості єдності психологічного, інтелектуального, фізичного комфорту в освітньому процесі [85].

З огляду на специфічні особливості ВВНЗ та умови навчання майбутніх офіцерів, нам імponує погляд О. Легун, яка умовами розвитку орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію визначає

створення психологічного середовища, активізацію механізму особистісної рефлексії свідомого ставлення до себе як суб'єкта взаємодії й партнерської настанови на іншу особистість [283].

Ми розділяємо погляди В. Якуніна, який вказує, що студент має виступати не як пасивний об'єкт педагогічного управління і простий накопичувач знань, а, насамперед, як суб'єкт пізнавальної діяльності, який своєю активністю великою мірою визначає результати навчальної діяльності [545, с. 145], що притаманне й процесу професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ.

Серед визначальних умов, що сприяють становленню суб'єкт-суб'єктних стосунків суб'єктів навчання, О. Максимова виокремлює можливість здійснення вільного вибору сфери діяльності, способів організації праці відповідно до своїх бажань, уподобань, забезпечення статусу їхньої рівноправності з іншими особистостями, визначення значущості єдності психологічного, інтелектуального, фізичного комфорту в освітньому процесі...[301].

Як вказує А. Алтухова, у рамках суб'єкт-суб'єктних відносин досвід, отриманий майбутніми фахівцями у процесі узгодженого та цілеспрямованого вирішення завдань, спільної діяльності з викладачем як координатором, наставником, сприяє особистісно-професійному зростанню всіх учасників [20, с. 5]. На думку Б. Ломова, суб'єкт-суб'єктні відносини характеризують процес взаємодії, в якому виявляються сприяння (або протидія), згода (або протириччя), співпереживання і т.д. [294, с. 215].

З огляду на специфічні особливості та необхідність виокремлення рівнів суб'єкт-суб'єктної взаємодії в просторі освітньої діяльності ВВНЗ, нам імпонують погляди М. Галанової [130], О. Гогоберідзе [140] і Т. Менг [316], які пропонують диференціювати рівні розвиненості суб'єкт-суб'єктної взаємодії за такою градацією: об'єктний, об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, суб'єкт-суб'єктний. Розвиток суб'єктності на всіх рівнях має еволюційний характер та залежить від налагодженої суб'єкт-суб'єктної взаємодії між адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та майбутніми офіцерами як суб'єктами військово-професійної та навчальної діяльності ВВНЗ.

Наявність певного життєвого досвіду, а в окремих випадках й досвіду військової служби у майбутніх офіцерів, взаємне

виконання обов'язків військової служби та навчання, унеможливають виконання покладених завдань без налагодження та підтримання взаємодії, по-перше, через визначення, контроль та корегування завдань з боку адміністративно-командного складу, по-друге, через необхідність виконання завдань у складі військових колективів та груп осіб. Вищезазначені особливості роблять об'єктний рівень взаємодії в умовах ВВНЗ неможливим.

З об'єкт-суб'єктним рівнем взаємодії через притаманність цілковитої підпорядкованості об'єкта суб'єкту, тобто курсанта командиру чи науково-педагогічному працівнику під час проведення занять, співвідноситься етап входження курсанта в освітнє середовище ВВНЗ. Через поєднання вимог до організації навчання та виконання обов'язків військової служби на цьому етапі пріоритетним є створення умов опанування майбутнім офіцером первинними основами військової служби, розуміння та усвідомлення норм, заборон, прав та обов'язків перебування у ВВНЗ. Через зумовлені особливості об'єкт-суб'єктний рівень не передбачає взаємодії в середовищі ВВНЗ, має односторонній вплив адміністративно-командного складу на курсанта.

Суб'єкт-об'єктний рівень є наступним етапом розвитку взаємодії, якому притаманні активність курсантів у службовій діяльності та навчанні, ціннісне ставлення до них, можливості та бажання реалізації теоретичних знань у практичній площині військової служби.

Суб'єкт-суб'єктному рівню взаємодії притаманні активна життєва позиція курсанта, розвиток його як військового професіонала та фахівця окремого напрямку професійної діяльності, творчий підхід до вирішення завдань військової служби та навчання, стійке прагнення до здійснення професійно орієнтованої перетворювальної діяльності, аналіз власних дій та їх прогнозування. Визначальною характеристикою суб'єкт-суб'єктного рівня взаємодії є співпраця та полісуб'єктний характер стосунків як суб'єктів навчальної діяльності та як суб'єктів військово-професійної діяльності. Полісуб'єктний характер стосунків передбачає взаємодію через комунікацію як обмін інформацією та взаємодію як обмін діяльностями.

Розвиток та підвищення рівня суб'єктності одного з

учасників взаємодії впливає на підвищення аналогічного показника інших суб'єктів, тим самим підвищуючи суб'єктність усіх учасників освітньої діяльності ВВНЗ. На думку С. Рубінштейна, суб'єкт конструє буття й виявляється через ставлення до іншого суб'єкта в процесі діяльності, що відкриває й підсилює сутність іншого суб'єкта та сприяє розвитку його самого. Місце й роль суб'єкта, активна, творча діяльність є найважливішою умовою, засобом і формою самовизначення в системі суспільних і конкретних людських стосунків [402].

Розглядаючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію як процес взаємообміну смислами між курсантами, науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом ВВНЗ як суб'єктами, що відбувається через комунікацію та діяльність, створює міжособистісні стосунки та передбачає спільний результат, ми її трактуємо як найвищий рівень професійної взаємодії в просторі ВВНЗ, що характеризується співпрацею з одного боку адміністративно-командного складу, науково-педагогічних працівників, з другого боку курсантів як суб'єктів військово-професійної та навчальної діяльності. Налагодження та розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається поетапно за такою послідовністю: курсант як суб'єкт об'єкт-суб'єктної взаємодії, курсант як суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії та курсант як суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Нам імпонує погляд Н. Моїсєєвої, яка базовими критеріями оцінювання підготовленості майбутніх спеціалістів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначає такі: суб'єктність як визнання людиною прав на унікальність, внутрішню свободу, активність та духовність; суб'єктність передбачає врахування інтересів суб'єктів освітнього процесу; пріоритет особистісно зорієнтованих технологій; діалогічність як орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки; розвивальна спрямованість, що акцентується на особистісний розвиток; загальна життєва спрямованість освіти; фундаментальність підготовки педагогічних кадрів, що містить концептуально-методологічний, технологічний, управлінський та методичний рівні підготовки [322], що повною мірою притаманне й майбутнім офіцерам.

У процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між

адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та майбутніми офіцерами кожна зі сторін є активним суб'єктом діяльності, співробітництва та сприйняття один одного як повноцінного суб'єкта в просторі освітньої діяльності ВВНЗ.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки між адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та майбутніми офіцерами передбачають формування світогляду та діяльність зумовлених суб'єктів, побудову та підтримання стосунків, сприйняття себе та інших як повноцінних суб'єктів навчальної та військово-професійної діяльності, що є основою для налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії у ВВНЗ.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, на думку К. Абульханової-Славської [7], А. Брушлинського [76], О. Волкової [116], С. Рубінштейна [402], В. Татенка [463], створює передумови до прояву суб'єктності кожного її учасника та залежить як від рівня розвитку його свідомості, особистості й діяльності, так і від створеного освітнього середовища з притаманними йому налагодженими суб'єкт-суб'єктними стосунками.

О. Леонт'єв, характеризуючи освітнє середовище через діяльність його суб'єктів, вказує, що «...ставлення людини до середовища визначається кожного разу не середовищем і не абстрактними властивостями особистості, а саме змістом її діяльності, рівнем її розвитку...суб'єкт поза її діяльністю щодо дійсності, до її «середовища» є така ж абстракція, як і середовище поза його ставленням до суб'єкта» [284, с. 8]. Середовище, на думку Ю. Мануйлова, це частина простору, в якому здійснюється активна взаємодія цього суб'єкта з простором [306].

Поняття «освітнє середовище» в сучасному науковому дискурсі переважно розглядається у філософії як ідеал освітньої системи через взаємодію з людиною: середовище як умова існування людини, що сприяє її перетворенню; середовище як визначальний чинник впливу на людину та її діяльність; середовище як колективний суб'єкт. У педагогіці поняття «освітнє середовище», «освітній простір» розглядається як якісна ознака та важлива характеристика освітнього процесу, що відображає основні етапи та закономірності розвитку освіти.

Нам імпонують погляди на освітнє середовище

А. Брушлинського, який, розглядаючи освітнє середовище відносно суб'єкта освіти та тих змін, що відбуваються в культурних механізмах освітньої діяльності, вказував, що освітнє середовище й суб'єкт освіти – рівноправні, хоча й нерозривні субстанції в реальному житті. На думку дослідника, важливою ознакою сформованого освітнього середовища є безперервна взаємодія його суб'єктів, що відображається в соціальному конструюванні суб'єктами самого середовища та в побудові практики взаємодії з ним. Межі середовища, як вказує А. Брушлинський, рухливі й не визначаються предметністю середовища, вони залежать від здатності суб'єктів освіти вибудовувати комунікативні зв'язки і стосунки, спрямовані на розвиток себе й освітнього середовища [80].

Освітнє середовище ВВНЗ має низку особливостей, зумовлених поєднанням навчальної діяльності з виконанням обов'язків військової служби переважною більшістю суб'єктів освітнього процесу: військовослужбовцями є адміністративно-командний склад, курсанти та більшість науково-педагогічних працівників, що визначає освітнє середовище ВВНЗ як винятково професійно орієнтоване.

На думку дослідників (М. Галанова [130], В. Дячук [178], В. Желанова [186], О. Малахова [303], Л. Петухова [375], С. Сергєєв [421] та ін.), особливістю професійно орієнтованих освітніх середовищ є визнання пріоритетності професійної складової над освітньою. Крім того, на думку дослідників, у професійно орієнтованих освітніх середовищах, до яких повною мірою належать ВВНЗ, відзначається більш високий рівень сформованості професійної суб'єктності.

Дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя через педагогічну практику дозволило В. Дячук дійти висновку, що основним засобом створення суб'єктного простору є індивідуально-диференційований професійний маршрут педагогічної практики, який містить мету, адресність, організаційне забезпечення, очікувані результати й підсумки [178].

Ми розділяємо погляди Б. Ананьєва, який основними ознаками професійно орієнтованого середовища визначає такі:

1) є частиною освітнього простору, що охоплює всі його структури, що включені в ситуації вивчення профільних дисциплін, а його властивості багато в чому визначаються характеристиками зовнішньої системи (освітнього середовища ВНЗ загалом, освітнього простору та ін.);

2) є відкритою динамічною соціальною системою, що розвивається, має внутрішні механізми функціонування, розвитку й саморозвитку, при цьому властивість організованості середовища включає процеси внутрішньої диференціації, у результаті чого потоки інформації, матеріалів, енергії, людей організуються згідно з її цілями й функціями;

3) має межі, що залежать від якісних характеристик її структурних елементів (від властивостей суб'єктів освітнього процесу, їхньої активності, рівня розвитку особистісних якостей, від різноманіття методів і засобів, застосовуваних у процесі навчання, від інтенсивності процесів, що протікають у середовищі тощо) [21].

На основі аналізу поглядів науковців до визначення освітнього середовища та професійно орієнтованого освітнього середовища, з урахуванням специфічних особливостей, притаманних ВВНЗ, професійно орієнтоване освітнє середовище визначаємо як комплексну багаторівневу систему формування та розвитку курсанта як суб'єкта військово-професійної діяльності, що функціонує в умовах інтеграції навчальної та військово-професійної сфер діяльності майбутнього офіцера.

Визначаючи властивості професійно орієнтованого освітнього середовища ВВНЗ, ми розділяємо погляди О. Малахової, яка серед інших властивостей професійно орієнтованого освітнього середовища виокремлює такі: у професійно орієнтованому освітньому середовищі обов'язково є присутнім внутрішнє протиріччя або суб'єктивне утруднення; будь-яка діяльність її суб'єктів є креативною й дослідницькою. [303, с. 63-64].

Серед властивостей професійно орієнтованого освітнього середовища ВВНЗ, які є визначальними з огляду на необхідність формування курсанта як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності та майбутнього офіцера, ми виокремлюємо інтегративність, варіативність та інтерактивність. Зазначені властивості перебувають у безпосередній залежності від

рівня сформованості суб'єктності та професійної суб'єктності усіх суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ, ступеня їх прояву в навчальній та первинній військово-професійній діяльності курсанта, а також від рівня сформованості професійно орієнтованих цінностей, що виступає ядром особистості суб'єктів освітнього процесу – майбутніх офіцерів.

Крім того, розвиток суб'єктності майбутнього офіцера безпосередньо залежить від специфіки організованої у ВВНЗ освітньої діяльності та створеного професійного середовища, що визначає рівень сформованості його індивідуальних і професійних якостей, вибір моделей поведінки у стосунках із суб'єктами взаємодії.

Особливостями професійно орієнтованого середовища ВВНЗ, які, на наше переконання, є визначальними для формування у майбутніх офіцерів культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є такі:

– створення та функціонування освітнього процесу ВВНЗ на єдиній нормативно-правовій базі та використання педагогічно зумовлених концептуальних основ організації професійної підготовки майбутніх офіцерів як управлінців, як військовослужбовців та як фахівців окремого напрямку діяльності;

– наявність дієвої системи побудови та розвитку суб'єкт-суб'єктних стосунків між науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та курсантами як повноправними суб'єктами освітньої діяльності;

– готовність усіх суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ до налагодження та використання в освітній діяльності дієвих механізмів використання суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчання та виконання обов'язків військової служби.

Професійно орієнтоване середовище ВВНЗ через притаманні особливості, як статус курсанта та військовослужбовця з перших днів навчання, поєднання навчальної діяльності з виконанням обов'язків військової служби, специфічний зміст, способи організації і прийоми взаємодії між науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та між майбутніми офіцерами, впливає на формування цінностей та зумовлює особливий статус курсанта порівняно із студентом цивільного закладу вищої освіти.

Враховуючи, що майбутній офіцер як випускник ВВНЗ має бути готовим до реалізації функціональних повноважень у професійній, управлінській та педагогічній діяльності у військових частинах і підрозділах, саме професійно орієнтоване освітнє середовище забезпечує прийняття та схвалення ustalених у військовій діяльності норм та правил, його професійне соціальне самовизначення та визначення індивідуального шляху побудови професійної кар'єри, формування системи ціннісних орієнтирів, ідентифікацію себе з військовою службою та професією офіцера, набуття життєвого та військово-професійного досвіду.

Отже, під професійно орієнтованим середовищем розуміємо сукупність основних елементів ВВНЗ: територію, де розташований навчальний заклад, що є одночасно освітнім простором і місцем виконання завдань військової служби та військових ритуалів з військово-професійним тематичним наповненням та естетичним насиченням символами служіння українському народові; військові полігони як місце набуття практичних навичок курсантами.

Суб'єктами професійно орієнтованого середовища ВВНЗ є адміністративно-командний склад: керівництво, офіцери відділів, відділень і служб, начальники факультетів, командири навчальних курсів і курсові офіцери; науково-педагогічні працівники як з числа військовослужбовців, так і з числа працівників ЗС України; навчальні курси та групи курсантів, окремі курсанти.

Серед засобів формування курсантів як майбутніх офіцерів та формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії в просторі ВВНЗ зокрема виокремлюємо військово-професійну та навчальну види діяльності, морально-психологічне забезпечення навчальної діяльності та виконання завдань військової служби курсантами, культурно-виховну, просвітницьку роботу, організацію дозвілля та побуту, які чітко зумовлені вимогами керівних документів, наказів та розпоряджень, організуються адміністративно-командним складом та визначені у внутрішньому розпорядку.

До умов, створення яких у ВВНЗ сприяє формуванню культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки, ми відносимо такі:

1) забезпечення мотивації майбутніх офіцерів до військової служби та професії офіцера зокрема через формування особистих

сміслів і цілей навчальної та військово-професійної діяльності, набуття умінь рефлексії;

2) збагачення освітнього процесу практичними компонентами через вирішення ситуаційних завдань військово-професійного спрямування на основі аналізу виконання службово-бойових завдань із залученням носіїв бойового та службового досвіду, оскільки «тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер» [478, с. 23].

3) формування сприятливого емоційного середовища на основі взаємоповаги та довіри, визнання курсанта як повноправного суб'єкта навчальної та військово-професійної діяльності через запровадження механізмів співробітництва між суб'єктами цієї діяльності, взаємний розвиток їх суб'єктності;

4) забезпечення суб'єктного характеру взаємодії між адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та курсантами в умовах професійно орієнтованого середовища ВВНЗ. Таке середовище є простором взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності, що через реалізацію притаманних йому особливостей забезпечує створення умов формування культури суб'єкт-суб'єктної професійної взаємодії у майбутніх офіцерів.

Спільне виконання завдань військової служби у поєднанні з освітньою діяльністю усіх суб'єктів освітнього процесу ВВНЗ дозволяє курсанту усвідомити та схвалити специфічні особливості культури військової діяльності, набути досвіду виконання завдань військової служби офіцером, сприяє сприйняттю суб'єктності інших осіб через обмін цінностями та проникнення в їхній суб'єктний простір. Крім того, перебування курсанта в професійно орієнтованому середовищі створює можливості перейняття моделей поведінки та її зразків під час спільної військово-професійної діяльності як з адміністративно-командним складом та науково-педагогічним працівниками, так і з курсантами, що до вступу отримали досвід військової служби, схвалення їх та критичного аналізу, вироблення власного стилю управлінської діяльності та ухвалення рішень, що сприяє збагаченню їхньої системи ціннісних орієнтацій.

Визначальними ознаками ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між адміністративно-командним складом, науково-педагогічним працівниками та курсантами є такі:

- взаємоповага до потреб і запитів суб'єктів освітнього процесу ВВНЗ, визнання суб'єктності всіх його учасників;

- створення умов до пріоритетного розвитку самостійної пізнавальної діяльності курсантів як передумови формування суб'єктності майбутніх офіцерів;

- самосприйняття курсантами себе як повноправними суб'єктами навчальної та військово-професійної діяльності через дієвий вплив на ухвалення управлінських рішень стосовно навчання та виконання обов'язків військової служби в освітньому просторі ВВНЗ;

- створення та забезпечення ефективного функціонування професійно орієнтованого середовища ВВНЗ через визнання пріоритетності інтересів та потреб курсантів, забезпечення умов отримання суб'єктного досвіду виконання обов'язків військової служби як офіцерів.

Узагальнюючи, можна констатувати, що формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки є процесом взаємообміну смислами між адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та курсантами, що відбувається через комунікацію та діяльність в умовах професійно орієнтованого середовища ВВНЗ, характеризується спрямованістю його суб'єктів до внутрішнього світу один одного, співробітництвом, передбачає розвиток умінь прогнозувати свої вчинки та діяльність, здатність до самостійного пошуку нетипових варіантів вирішення військово-професійних завдань, сприяє розкриттю суб'єктного потенціалу та формуванню суб'єктної професійної позиції майбутніх офіцерів.

Підготовка курсантів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає організацію освітнього процесу на основі співпраці його суб'єктів, взаємний вплив учасників освітнього процесу, саморозвиток майбутніх офіцерів, формування їхньої суб'єктної позиції під час взаємодії, розвиток навичок та вмінь бути самостійними суб'єктами військово-професійної діяльності.

Сформована культура суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяє розкриттю особистісного потенціалу курсантів, формуванню їх суб'єктної позиції, рефлексивності та відповідальності, професійному самовизначенню та самоактуалізації як особистості та як військового професіонала.

Таким чином, розвиток особистості майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної та військово-професійної діяльності реалізується через взаємний обмін смислами між суб'єктами навчально-виховного процесу, що відбувається через комунікацію та діяльність в умовах професійно орієнтованого середовища ВВНЗ, що забезпечує умови для формування суб'єктного простору особистості на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3.6. Розвиток рефлексивної культури у майбутніх офіцерів в процесі військово-професійної підготовки

Професійна діяльність офіцера є специфічною, насамперед через інтеграцію в ній управлінських, правових, соціальних, психологічних, етичних та інших аспектів, які пов'язані з необхідністю ухвалення офіцерами самостійних і обґрунтованих рішень. У зв'язку з цим важливим завданням є формування в офіцерів адекватного розуміння необхідності суб'єктного вкладу в зміну якісних параметрів об'єкта діяльності, розвиток рефлексивної культури у майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки як основи їх суб'єктної компетентності.

Наукова дефініція «культура» у філософії, психології та педагогіці не має чітко зумовленого визначення, виступаючи, на думку А. Шоркіна, як Універсуму, що задає модус усім іншим змінним [517].

Ми розділяємо погляди М. Гусельцевої, яка виокремлює провідні характеристики, які є визначальними щодо наукової дефініції «культура»: комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних та емоційних рис суспільства, системи цінностей, традицій і вірувань; спосіб самоздійснення людини; духовний і матеріальний прогрес у всіх сферах, якому сприяє моральний розвиток людини і людства; сфера вищих людських дій, духовних, художніх і наукових форм прояву людини [150].

Перші згадки про рефлексію відображено в працях давньогрецьких філософів Сократа, Платона та Аристотеля, подальшого розвитку зумовлена дефініція набула у напрацюваннях представників західноєвропейської філософії XVII-XVIII століття. На думку Ф. Бекона, знання можна отримати тільки завдяки спостереженню, аналізу, порівнянню та експерименту, автор аналітичного методу пізнання Р. Декарт вказував, що в його основі є виділення складових частин об'єкта пізнання та їх вивчення окремо від інших [448].

На протипагу Р. Декарту, Дж. Локк стверджував, що джерелом отримання знань є досвід та відчуття. Досвід філософ поділяв на внутрішній та зовнішній: якщо отримання зовнішнього досвіду відбувається через органи чуття, то внутрішній досвід, на думку Дж. Локка, є рефлексією [448].

Рефлексію як пізнання трактував І. Кант, тоді як Г. Гегель вважав її рушійною силою розвитку людини, зумовлюючи рефлексію суб'єктивну, яка спрямована на людину, та рефлексію об'єктивну, що має прояв у діяльності. На думку А. Шопенгауера, підґрунтям рефлексії є інтуїція як шлях до пізнання. Як зазначав німецький філософ В. Дільтей, «...розуміння власного внутрішнього світу досягається шляхом інтроспекції, тобто самоспостереження, рефлексії. Розуміння ж «чужого світу» здійснюється шляхом «вживання», «співпереживання» [448, с. 176-177].

Розгляд рефлексії у філософії переважно здійснюється через розуміння суб'єктом причин та передумов формування поглядів та власних суджень, що є одним із методів розвитку мислення, пізнання себе та інших людей через усвідомлення як власних поглядів та думок про інших, так і усвідомлення поглядів та думок інших людей про себе, забезпечуючи перехід від включення самосвідомості в діяльність до формування ставлення суб'єкта до діяльності як об'єктивної дійсності та усвідомлення себе в ній.

Подальшого розвитку наукова дефініція «рефлексія» здобула пріоритетно у психології та педагогіці. Дослідження зумовленої дефініції психологами відбувалося через потенційну можливість особистості здійснити аналіз власного мислення, спрямувати погляд всередину самого себе.

Автори Словника психології А. Петровський і М. Ярошевський термін «рефлексія» визначають як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють його, його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення» [231, с. 340].

У контексті дослідження проблеми організації та розвитку психіки людини рефлексія як наукова категорія перебувала в спектрі уваги І. Сеченова, Б. Ананьева, П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін., які зумовлену дефініцію визначали як один з важливих чинників становлення і розвитку особистості людини. На думку С. Рубінштейна, рефлексія є основою існування людини та передумовою способів її існування: «Перший – життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина: спочатку батько і мати, потім подруги, вчителі, потім чоловік, діти і т.д. Тут людина вся всередині життя, будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона наче призупиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина наче посідає позицію поза ним» [409, с. 90].

Дослідження рефлексії як об'єкта психологічного аналізу дозволило Н. Пеньковській визначити зумовлену дефініцію як фундаментальну здатність особистості усвідомлено ставитися до власної свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності [368, с. 71], тоді як В. Давидов трактує рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії [153, с. 387].

Рефлексія як базова здатність суб'єкта усвідомлювати і регулювати власну життєдіяльність, на думку М. Мамардашвілі, полягає у спрямованості не на зовнішній світ, а на спосіб його пізнання: через активне функціонування рефлексивної здатності людина чітко розрізняє думку про предмет і предмет думки, що сприяє появі принципово нового типу взаємодії з дійсністю у певних формах мислення [304, с. 197].

Не втрачає актуальності дослідження проблеми рефлексії в сучасному науковому дискурсі, зокрема вона була в спектрі

наукового пошуку А. Анікіної, О. Асмолова, М. Бахтіна, І. Беха, Г. Бізяєвої, Л. Деркача, А. Зака, Е. Зеєра, Є. Ісаєва, Я. Коломинського, А. Карпова, С. Кондратьєва, В. Кривошеєва, В. Лефтерова, Б. Ломова, М. Найдьонова, М. Савчина, В. Сластьоніна, В. Слободчикова, І. Семенова, С. Степанова, Г. Щедровицького, В. Якуніна та ін.

У контексті концепції діалогу, що розробляв М. Бахтін, автор зазначав: «Я усвідомлюю себе і стаю самим собою, тільки розкриваючи себе для іншого, через іншого і за допомогою іншого... Саме буття людини (і зовнішнє, і внутрішнє) є найглибше спілкування» [46, с. 312], розуміючи рефлексію як форму внутрішньої комунікації.

Подібними є погляди І. Кона, який сутність рефлексії вбачав у здатності поставити себе на місце іншого, засвоїти ставлення інших до себе [254, с. 37], та А. Зака, який її розуміє як осмислення людиною власних дій, при якому вона з'ясовує їх основи [195, с. 51]. Рефлексію як складний механізм, що забезпечує особистісний розвиток, що опосередкований знаковими об'єктами культури та транслюється у діалогічному відношенні між людьми, трактує В. Анікіна [27].

На думку В. Давидова, рефлексія одночасно є одним із компонентів теоретичного мислення та загальною системною властивістю теоретичного способу пізнання, що зумовлює здатність особистості виокремлювати, аналізувати та співвідносити власні дії з предметною ситуацією [156]. Г. Костюк наголошував, що «важливу роль в успішному перебігу розуміння відіграє ...вміння аналізувати свій власний процес мислення» [262].

Здійснення аналізу власного процесу мислення, на наше переконання, забезпечує усвідомлення суб'єктом особливостей і передумов сприйняття та оцінки його іншими, аналізуючи себе як об'єкт дослідження та спостереження через звернення уваги на власне буття, знання, вчинки, думки та почуття. Усвідомлюючи їх, суб'єкт аналогічним чином аналізує ставлення інших людей стосовно себе, що, з огляду на особливості військово-професійної діяльності, зумовлює виняткову важливість рефлексії в процесі професіоналізації майбутніх офіцерів.

Ми розділяємо погляди В. Слободчикова та Г. Цукермана, які рефлексію визначають як універсальний психічний механізм подолання меж свого способу життя [437, с. 27]. Ф. Баррон визначає рефлексію як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [44].

Рефлексія, за визначенням Дж. Батлера, це процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного [45]. Досліджуючи теорію та практику спілкування, А. Панфілова під рефлексію розуміє один із механізмів забезпечення спілкування та умову його ефективності [362, с. 32], тоді як О. Бодальов рефлексію визначає як якісну ознаку пізнання особистостями одна одної [66].

У процесі пізнання суб'єкт здійснює самоаналіз своїх станів та здійснених вчинків через призму власного досвіду та освіченості, рівня розвитку особистої моралі, визначаючи власні норми та межі їх контролю в подальшій діяльності. Спрямування мислення людини на свій внутрішній світ, на думку І. Беха, відмежовує особистісне розуміння рефлексії від інтелектуального. Виокремлюючи форми особистісної рефлексії – регулятивну, визначальну, синтезуючу, створювальну, науковець зазначає, що особистісна рефлексія пов'язана з духовним Я особистості та забезпечує її саморозвиток [56].

Рефлексія, на думку А. Карпова, це «одночасно і властивість, унікально притаманна лише людині, і стан усвідомлення чогось, і процес репрезентації психіці свого власного змісту» [234, с. 86].

Актуальною є проблема дослідження рефлексії серед зарубіжних науковців. Так, проблему рефлексії та її впливу на розвиток активного досвіду й практики особи досліджують С. Вайлдман і Д. Колб, усвідомлення стратегій навчання через рефлексивне сприйняття перебуває в спектрі наукового пошуку низки науковців, серед яких С. Аtkінс, К. Марфі, Р. Вайт, Д. Кіпатрик та ін., рефлексивні моделі освіти досліджують

М. Липман та Р. Познер, проблему розвитку рефлексії у груповій взаємодії – Р. Кулд, Дж. Селлер та ін.

Узагальнюючи погляди науковців на дефініцію «рефлексія», ми погоджуємося із І. Семеновим та С. Степановим, які аргументовано визначають її як «переосмислення людиною стосунків з предметно-соціальним світом (що актуалізуються в результаті спілкування з іншими людьми та активного засвоєння норм і засобів різних діяльностей), яке виражається, з одного боку, у побудові нових образів себе, що реалізуються у вигляді відповідних вчинків, а з другого, – у виробленні більш адекватних знань про світ з їх подальшим утіленням у вигляді конкретних дій. Рефлексія не лише забезпечує диференціацію в людському «Я» окремих підструктур, наприклад «Я-фізичне тіло», «Я-суспільна істота», «Я-творець», але і їх інтеграцію в неповторному цілісному «Я» [419, с. 37-38], що повною мірою притаманне потребам військово-професійної діяльності сучасного офіцера.

Основу рефлексії становлять, на думку О. Асмолова, такі базові процеси психіки, що повною мірою відповідають умовам розвитку майбутнього офіцера та потребам до його професіоналізації:

– центрування (переоцінювання елементів, на яких фіксується погляд);

– децентрування (механізм розвитку пізнавальних процесів особистості, який функціонує на основі здатності відтворювати точку зору іншої людини);

– проєкція (процес і результат осягнення і породження значень, який полягає у свідомому чи несвідомому перенесенні суб'єктом власних властивостей, станів на зовнішні об'єкти та ін.) [34].

В основі рефлексії як новоутворення психіки в процесі розвитку особистості курсанта як суб'єкта навчальної та військово-професійної діяльності, на наше переконання, лежить сприйняття себе та власної діяльності, сприйняття іншими його та його діяльності, що стимулює аналіз зумовленого сприйняття, і, як результат, формування та становлення зрілої та відповідальної особистості майбутнього офіцера.

Виходячи з актуальності рефлексії у професіоналізації курсанта у процесі професійної підготовки, рефлексивна культура

майбутнього офіцера, на наше переконання, є системним новоутворенням особистості курсанта в результаті його внутрішньої активності як суб'єкта військово-професійної та навчальної діяльності в процесі професійної підготовки у ВВНЗ, що забезпечує формування ставлення до діяльності та до себе в цій діяльності.

Рефлексивна культура майбутнього офіцера як складова культури військового професіонала реалізується через рефлексивні механізми в професіоналізації офіцерів, які ми визначаємо як процес вирішення різнопланових завдань, що спрямовані на взаємне збагачення особистості майбутнього офіцера, формування його світогляду та відповідальності за власне буття. Функціонування рефлексивних механізмів зумовлюється впливом ряду чинників, серед яких визначальними щодо професіоналізації майбутнього офіцера є рівень розвитку його самосвідомості, мотивація та сформованість мотивів діяльності, здатність до аналізу власних дій та ідентифікації себе з іншим.

В основі формування рефлексивної культури у майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки як основи їх суб'єктної компетентності є основні принципи теорії про закономірності розвитку людини та спеціаліста зокрема. До ключових з них ми відносимо такі принципи:

– суб'єктності, що передбачає формування особистості майбутнього офіцера в процесі професійної підготовки як суб'єкта особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення, з належним рівнем сформованості здатності та усвідомленої потреби самостійного мислення, активності в освітній та військово-професійній діяльності;

– інтегративності, що передбачає об'єднання знань та досвіду закономірностей формування та розвитку рефлексивної компетентності спеціаліста та майбутнього офіцера зокрема;

– системності, що передбачає узагальнення та вироблення структури образу особистості майбутнього офіцера з належним рівнем сформованості рефлексивної компетентності.

Серед функцій, які є визначальними з огляду на потребу формування рефлексивної культури майбутнього офіцера, ми

виокремлюємо такі: розвивальна, соціальна, пізнавальна, регулятивна та інтегруюча функції.

Оскільки сформована рефлексивна культура майбутнього офіцера стимулює самоаналіз, оцінку курсантом свого «Я», виокремлюючи об'єктом самопізнання його власне «Я», для розвитку рефлексії та формування рефлексивної культури курсанта у процесі професійної підготовки необхідним вбачається реалізація таких умов:

– налагодження, підтримання та розвиток вербального та невербального зворотного зв'язку між суб'єктами навчально-виховного процесу;

– формування в курсанта потреби в постійному співвіднесенні результатів своєї діяльності та їх порівнянні як з власними, так і з результатами діяльності інших курсантів;

– формування та підтримання стійкої потреби у майбутнього офіцера в самостереженні за своїми думками та почуттями, мотивами діяльності, здійсненими вчинками та корегування їх у подальшому.

Т. Бондаренко виокремлює такі види рефлексії: неусвідомлену, усвідомлену та рефлексію управління. Виникнення неусвідомленої рефлексії відбувається через діяльність та подальше співвіднесення отриманих результатів з попереднім досвідом. Усвідомлена рефлексія є результатом відстороненого спостереження за власною діяльністю та входження суб'єкта у рефлексивну позицію. Рефлексія управління, на думку автора, створює передумови до досягнення якісно вищого рівня рефлексивної діяльності, тобто є «рефлексією управління ситуацією» [71, с. 43].

Дослідження методики діагностування рефлексії дозволило А. Карпову класифікувати рефлексію за двома напрямками: за спрямованістю та за тимчасовою орієнтацією досвіду. За спрямованістю науковець рефлексію поділяв на інтелектуальну та особистісну, тоді як за тимчасовою орієнтацією досвіду на ситуативні, ретроспективні та перспективні види рефлексії [235].

На противагу А. Карпову, О. Бодальов виокремлює такі види рефлексії: соціально-перцептивна рефлексія, що спрямована на переосмислення суб'єктом власних уявлень і понять про людину як об'єкт пізнання; особистісна рефлексія як результат спілкування з іншими людьми; комунікативна рефлексія як результат усвідомлення

суб'єктом сприйняття та оцінки його іншими людьми, і метарефлексія, яку автор обґрунтовує як сформоване уявлення щодо думок та поглядів інших людей відносно себе [66, с. 167].

Щодо форм рефлексії, нам імponує погляд І. Орлової, яка їх класифікує так: рефлексія у сфері самосвідомості, рефлексія образу дії, рефлексія професійної діяльності [349].

Рефлексивна культура майбутнього офіцера, передбачаючи перш за все усвідомлення самого себе та системне переосмислення змісту результатів власної діяльності, є особистісною та одночасно професійною якістю курсанта як військовослужбовця, майбутнього управлінця та спеціаліста окремого напрямку професійної діяльності, створює підґрунтя до постійного розвитку та самовдосконалення майбутнього офіцера як особистості та як військового професіонала. Здатність до рефлексії, на думку М. Карнелович, забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Можливість такої інтеграції нерозривно пов'язана зі здатністю індивіда до відображення у власній свідомості своїх актуальних та потенційних можливостей, ступеня адекватності й ефективності їх реалізації; усвідомлення взаємодії з іншими людьми на суб'єктному рівні [230, с. 5].

Через свідому активність в освітній та військово-професійній діяльності, самостійність та зумовлену специфічними вимогами до навчання у ВВНЗ автономність, відбувається формування суб'єктної позиції курсанта, що має потребу та здатність до рефлексії, самореалізації, та, як результат, самоактуалізації.

Рефлексивне ставлення курсанта як суб'єкта до навчальної та військово-професійної діяльності та до аналогічної діяльності інших суб'єктів навчально-виховного процесу є визначальною психолого-педагогічною умовою усвідомлення себе як військового професіонала та управлінця, критичного аналізу власної діяльності та діяльності інших суб'єктів, вироблення власного бачення шляхів самовдосконалення.

Ефективність формування рефлексивної культури майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної та військово-професійної діяльності у ВВНЗ визначається низкою чинників, серед яких індивідуалізація освітнього процесу, створення умов

для практичного виконання майбутнім офіцером завдань військової служби спільно з носіями професійного досвіду, запровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій, спрямованих на вирішення проблемних ситуацій і пошуку нестандартних та нетипових варіантів вирішення службово-бойових ситуацій, визнання пріоритетності рефлексивних механізмів у забезпеченні функціонування освітнього середовища ВВНЗ, що є основою формування та розвитку рефлексивного стилю мислення у майбутнього офіцера.

Розвиток рефлексивної культури майбутнього офіцера передбачає свідомий аналіз навчальної та військово-професійної діяльності на основі сформованих мотивів, критичне ставлення до усталених стандартів, вимог, норм та правил організації як навчальної та військово-професійної діяльності у ВВНЗ, так і організації виконання службово-бойових завдань у військових частинах і підрозділах, свідому активність в освітній та військово-професійній діяльності, самореалізацію себе як військового професіонала та, як результат, самоактуалізацію особистості в майбутній професії.

Ми розділяємо погляди Дж. Андерсона, який виокремлює низку вмінь, які визначають належний рівень сформованості рефлексивної культури фахівця та майбутнього офіцера, зокрема:

- бачити в ситуації проблему та оформлювати її у вигляді конкретних завдань;
- орієнтуватися при постановці завдань на суб'єкті діяльності, що активно розвиваються і мають власні мотиви та мету;
- робити предметом аналізу кожний свій крок;
- конкретизувати і структурувати проблеми;
- розширити межі практики і побачити нові проблеми, зумовлені попереднім досвідом;
- знаходити способи розв'язання завдання;
- мислити тактично, тобто конкретизувати завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перелаштовуватися відповідно до ситуації;
- мислити припущеннями, гіпотезами, версіями;
- працювати в системі «паралельних цілей», створювати «поле можливостей» для маневру;

- приймати гідне рішення в ситуації дефіциту часу для розв'язання складних завдань;
- спиратися на власний досвід для усвідомлення;
- аналізувати та акумулювати у своєму досвіді кращі зразки практики;
- комбінувати елементи теорії та практики, щоб отримати нові знання;
- оцінювати факти та явища об'єктивно та неупереджено [25].

Дослідники проблеми рефлексії А. Бізяєва та А. Хуторської до найважливіших якостей людини, яка володіє рефлексивним мисленням, відносять такі: готовність до планування (вміння стримувати імпульсивність і складати план своїх дій); гнучкість (відсутність ригідності та догматизму в мисленні, готовність до розгляду нових варіантів, прагнення пояснити труднощі, змінювати свій погляд, переглядати очевидне); наполегливість (готовність братися за вирішення завдань, які потребують зусиль, напруження розуму); готовність виправляти свої помилки (вміння вчитися на помилках та бути відкритим до критичних зауважень); спостереження за власними розумовими діями у просуванні до мети, тобто, по суті, рефлексивний самоконтроль); пошук компромісних рішень (володіння добре розвиненими комунікативними навичками для пошуку і реалізації своїх ідей і рішень); позитивна настанова на рефлексивне мислення (активне прагнення навчитися мислити критично та рефлексивно) [58; 495], що є актуальним для офіцерів як управлінців та керівників військових підрозділів.

Досвід організації освітнього процесу у ВВНЗ дозволяє виокремити рефлексивні механізми, які є визначальними у професійній підготовці офіцера:

- рефлексивний механізм прийняття управлінських рішень;
- рефлексивне управління та його роль у військово-професійній діяльності офіцера.

Динаміка взаємодії вищезазначених механізмів співвідноситься з певними етапами професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ, які збігаються з освітньою діяльністю, первинною військово-професійною діяльністю та майбутньою діяльністю як офіцера.

Отже, зважаючи на об'єктні умови професіоналізації офіцера, етапами формування рефлексивної культури майбутнього офіцера визначаємо такі:

I-й етап – освітня та первинна військово-професійна діяльність курсанта, опанування основами військової служби, що співвідноситься з періодом першого – другого курсів навчання.

Початковий етап формування професійної рефлексії пов'язаний із формуванням рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного утворення, що реалізується у зверненні курсанта до себе, з формуванням мотивації до рефлексивної діяльності, а також знань щодо сутності самого феномену рефлексії та вмінь, відповідних до особистісної та інтелектуальної рефлексії.

На цьому етапі переважними є саме ці типи рефлексії, хоча й починають з'являтися елементи комунікативної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, що виокремлюються за часовим критерієм, то переважає ситуативна й ретроспективна рефлексія; за спрямованістю – інтрапсихічна, тобто зазначене поглинання «у себе» є тільки підґрунтям щодо формування рефлексивної компетентності.

На II-й етапі – навчання курсанта на третьому – четвертому курсах – відбувається формування професійної рефлексії вже як професійно-особистісної якості майбутнього офіцера, тобто відбувається поглинання «у професію». Мотивація до рефлексивної діяльності стає більш усвідомлюваною й стійкою, тобто мотиви набувають статусу фіксованої настанови. Окремі аспекти рефлексивної компетентності пов'язані з формуванням системи знань і вмінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною є комунікативна рефлексія. Тобто рефлексивна орієнтація на себе в минулому змінює вектор орієнтації на інших та себе в майбутньому. Продовжують також розвиватися й поширюватися особистісна та інтелектуальна рефлексія. Має місце формування професійних цілей та чітко окреслених засобів їх реалізації.

III-й етап – професійна діяльність, виконання обов'язків військової служби як офіцера (перший – другий рік після закінчення ВВНЗ).

У процесі професійної діяльності відбувається формування рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-

особистісної якості офіцера. Мотиваційний компонент зазначеного характеризується стійким ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності. Когнітивні й операційно-діяльнісні аспекти рефлексивної компетентності цього етапу пов'язані з формуванням знань й умінь, що відображають вищі типи військово-професійної рефлексії й реалізуються у процесі аналізу, проектування, моделювання, прогнозування своєї рефлексивної діяльності, а також рефлексивної діяльності інших. Отже, переважними є вищі типи професійної рефлексії, а саме: комунікативна та перспективна. На цьому етапі вже повною мірою реалізуються функції рефлексивної компетентності, що зумовлюють розвиток мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери офіцера.

З огляду на особливості, притаманні професії офіцера та умовам виконання ним службово-бойових завдань, вважаємо, що розвитку рефлексивної культури курсанта у процесі професійної підготовки сприятиме:

- створення та забезпечення функціонування освітнього простору ВВНЗ як рефлексивно орієнтованого середовища навчання, виховання і розвитку майбутнього офіцера;

- врахування науково-педагогічними працівниками потреби формування рефлексивної культури під час розроблення навчальних програм, робочих навчальних програм дисциплін та методичних розробок проведення занять, здійснення прогнозу розвитку рефлексії у курсантів, передбачення усвідомлення курсантами результатів своїх дій та їхнього впливу на процеси військово-професійної діяльності;

- розвиток критичного мислення у курсантів через використання потенціалу інтерактивних педагогічних технологій (дискусій, дебатів, імітаційних ігор, кейс-методу та ін.) для пошуку та вироблення варіантів вирішення ситуаційних завдань службово-бойової діяльності, вирішення проблемних питань з метою аналітичного осмислення своєї військово-професійної діяльності, розуміння причинно-наслідкового характеру ухвалених управлінських рішень та прогнозу їх результатів;

- впровадження в освітній процес підготовки майбутніх офіцерів навчальних занять, що стимулюють розвиток рефлексії, насамперед тренінгів з розвитку рефлексивних здібностей, серед

яких тренінг навичок безконфліктного спілкування, тренінг з налагодження ефективної взаємодії, тренінг особистісного зростання і т.д.;

– усвідомлення власного досвіду та досвіду виконання службових обов'язків адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками з числа військовослужбовців та іншими курсантами через спостереження в процесі спільного виконання навчальних та військово-професійних завдань у ВВНЗ;

– впровадження практики виконання курсантом обов'язків посадових осіб адміністративно-командного складу: командир навчального відділення, командир навчальної групи, головний сержант навчального курсу, помічник керівника заняття, помічник інструктора під час проведення тренінгів та ін. з подальшим ґрунтовним аналізом їх результатів;

– особистий приклад адміністративно-командного складу та науково-педагогічних працівників як офіцерів, які володіють та успішно використовують методики організації та управління рефлексивним аналізом.

Реалізація зазначених умов вбачається можливою, якщо навчально-виховне середовище ВВНЗ сприятиме розвитку рефлексивного мислення як у курсантів, так і у науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу. Без розвитку рефлексивної культури усіх суб'єктів освітнього процесу створення та забезпечення ефективного функціонування суб'єкт-суб'єктних стосунків як основи формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера не вбачається можливим, тоді як побудова системи військово-професійної підготовки у ВВНЗ через визнання рефлексії професійно важливою якістю майбутніх офіцерів, розвиток рефлексивної культури у курсантів, адміністративно-командного складу та науково-педагогічних працівників, розвиток здатності майбутніх офіцерів до професійної рефлексії в ході навчально-виховного процесу є однією з визначальних передумов формування їхньої професійної суб'єктності.

З огляду на сучасні умови виконання службово-бойових завдань офіцерським складом потрібно розробляти нові підходи до організації їхньої професійної підготовки у ВВНЗ, шукати шляхи індивідуалізації освітнього процесу та забезпечення умов

самореалізації курсанта як військового професіонала та особистості на різних етапах службової діяльності.

Реалізація актуальної потреби в офіцерах зі сформованим креативним мисленням, здатних об'єктивно оцінювати ситуацію, самостійно ухвалювати правильне рішення та відповідати за нього, аналізувати власну службову діяльність через потенціал професійної рефлексії, створює передумови швидкої та безболісної їх адаптації до умов виконання завдань. Зміни в підходах до забезпечення функціонування системи військово-професійної підготовки у ВВНЗ, її побудова на визнанні рефлексії професійно важливою якістю майбутніх офіцерів, здійснення комплексу заходів щодо розвитку вмінь рефлексії професійної діяльності забезпечить формування офіцера, здатного до свідомого ухвалення виваженого та обґрунтованого управлінського рішення, його аналізу та об'єктивного прогнозу результатів, що є винятково важливим з огляду на рівень відповідальності офіцера за виконання службово-бойових завдань, життя та здоров'я підпорядкованого особового складу.

3.7. Критерії та показники оцінювання сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки

Виокремлення об'єктивних критеріїв та показників оцінювання сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів зумовить підвищення ефективності реалізації заходів із формування майбутніх офіцерів як суб'єктів спочатку навчальної, а в подальшому військово-професійної діяльності. З огляду на зазначене, насамперед потребують аналізу такі базові поняття, як «критерій», «показник» та «рівень».

Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «критерій» визначається як ознака, на основі якої здійснюється оцінка чогось, та як умовно прийнята міра, що дає можливість здійснити вимірювання об'єкта й на основі цього надати цьому оцінку [93, с. 245].

Критеріями, згідно з визначенням в Українському педагогічному енциклопедичному словнику, є відповідні ознаки,

що дають змогу чітко розпізнати характеристики досліджуваного об'єкта, скласти його відповідний образ, дійти певних висновків. Крім того, критерій передбачає низку показників [146].

Поняття «показник», у свою чергу, означає характерну рису або відмінність досліджуваного об'єкта, своєрідний індикатор, його якісні чи кількісні властивості, а також результати конкретного виду діяльності або процесу. Показники як складова частина відповідного критерію досліджуваного об'єкта регулюються рівнями їх наявності та силою вираження (прояву). Рівнем називають ступінь якості або величину, результат досягнення чого-небудь [146].

На основі проведеного аналізу та вивчення науково-педагогічних джерел ми дійшли висновку, що серед українських і зарубіжних науковців не існує одностайної думки щодо визначення критеріїв і показників сформованості професійної суб'єктності фахівців та майбутніх офіцерів зокрема.

Т. Гущина, досліджуючи проблему становлення професійної суб'єктності на етапі ранньої професіоналізації, виділяє два головних її аспекти: змістовний і динамічний, розглядаючи процес становлення професійної суб'єктності як двобічний. З одного боку, – входження студента в професійне середовище, засвоєння їм професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства, а з іншого – процес активної реалізації себе, неперервного професійного саморозвитку. Якщо змістовний аспект суб'єктності вміщує особливості професійної діяльності, то динамічний аспект суб'єктності проявляється в організації внутрішньої активності суб'єктів [152, с. 29].

Щодо компонентів суб'єктності в професійній діяльності, то науковець пропонує врахувати низку критеріїв:

- 1) особистість як суб'єкт виступає як організатор, координатор, регулятор професійної діяльності;
- 2) здатність використовувати свої психічні, особистісні, професійні компетенції, досвід у вирішенні професійних завдань;
- 3) інтенція особистості як суб'єкта до вдосконалення професійної діяльності завдяки мотивації, готовності до професійної діяльності, системі ціннісних орієнтацій;

4) становлення особистості як суб'єкта, що забезпечує оптимальні характеристики та оптимальну взаємодію професійних структурно-динамічних новоутворень – суб'єкту активність, суб'єкту позицію і професійно-особистісні якості;

5) розвиток особистісного задуму професійної діяльності як суб'єктивного ціннісно-проектного відповідно до повноти самореалізації особистості в житті;

6) ставлення особистості до себе як суб'єкта, зрілість професійної Я-концепції, відповідальність, ініціативність;

7) здатність особистості до рефлексії і регуляції професійних ситуацій і протиріч, становлення нових особистісних якостей як результат рефлексії [152, с. 40].

Л. Пак, розглядаючи проблему формування суб'єктності через змістовні орієнтири суб'єктно-розвивальної соціалізації студента, пропонує досліджувати цей процес у трьох напрямках: соціально-змістовному, культурно-інтеракційному та індивідуально-діяльнісному. Так, соціально-змістовний напрям, на думку науковця, зумовлює варіативний характер освітнього процесу та актуалізує відповідальність системи освіти за залучення студентів до знань і досвіду людства, становлення особистості, яка здатна повноцінно соціалізуватися в суспільстві, що постійно оновлюється.

Культурно-інтеракційний напрям передбачає засвоєння студентами найбільш суттєвих елементів культурної спадщини людської цивілізації, історично сформованих соціально-рольових взаємозв'язків і відносин соціуму.

Індивідуально-діялісний напрям забезпечує новоутворення, створення студентом самого себе, який діє в оптимальному відношенні індивідуальних і загально соціальних цінностей поведінки як основи побудови концепції розвитку особистості в системі громадських відносин, що необхідні для досягнення творчої індивідуальності й особистісної автономії [360, с. 59].

Результатом дослідження структурно-змістовних характеристик компонентів суб'єктної позиції особистості студента, що були в спектрі наукового пошуку О. Полухіної, є висновок про те, що критерії, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктність студента, є основними компонентами її структури, які є показниками розвитку як окремих компонентів, так і процесу

освіти загалом. Серед іншого, це прагнення до особистісної й професійної самоактуалізації і самореалізації, активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність, вміння раціонально організувати і контролювати власну життєдіяльність, відношення до самого себе та до інших людей як до суб'єктів життєдіяльності [380, с. 254].

Дослідження проблеми формування професійної компетентності педагогів, що було проведене С. Кашлевим, дозволило йому визначити основні критерії оцінювання сформованості професійної суб'єктності, результатом якого став такий висновок: співвідношення виконавчої та організаційної ролі особистості в професійній діяльності, однобічність або універсальність включення в професійну діяльність, репродуктивний або творчий характер діяльності, спрямованість професійної діяльності на особистісний і суспільний розвиток, потреба в рефлексії власної діяльності, самостійність і автономність у професійній діяльності [238, с. 25].

На основі досліджень засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності О. Будник як критерії професійної готовності майбутнього вчителя виокремлює такі:

1) світоглядний, що слугує відображенням соціокультурної спрямованості особистості та розкривається через такі показники: морально-естетична зрілість і цілісність особистості;

2) емоційний – здатність до емпатії, схильність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення, налагоджувати співпрацю в процесі соціально-педагогічної взаємодії;

3) мотиваційний – спрямованість та мотивація до вирішення соціально-педагогічних проблем, орієнтація на ділову співпрацю;

4) когнітивний, показниками аналізу якого автором обрано теоретико-методичну обізнаність і сформованість педагогічного мислення у студентів;

5) комунікативний – здатність до професійної адаптації у середовищі навчального закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей, здатність до соціально-педагогічного спілкування;

б) діяльнісний – виявляється через здатність до педагогічної творчості на основі сформованих умінь та професійну мобільність у соціально-педагогічній взаємодії [86, с. 39].

У контексті дослідження акмеологічних аспектів професійної підготовки учителів до педагогічних інновацій, О. Шмельова вважає головним критерієм оцінювання ступінь творчої готовності випускників до вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності. Ознаками реалізації цього критерію у педагогічному ВНЗ є, на думку автора, такі:

1) система ціннісних відносин до дітей, їх творчих можливостей, які потрібно розвивати випускникам засобами навчальних дисциплін;

2) достатній рівень розвиненості у студентів здатностей до майбутньої діяльності (професійно-педагогічної, духовної, спеціальної, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю);

3) достатній рівень розвиненості професійної компетентності;

4) достатньо високий рівень сформованості професійно-педагогічних умінь у сфері конструювання авторської системи діяльності та їх реалізація в спільній діяльності з учнями;

5) уміння проектувати майбутню діяльність [516, с. 39].

С. Шехавцова, досліджуючи проблему формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету, визначає, що критерій – це сукупність показників, що співвідноситься із структурними компонентами суб'єктності студента як особистісної якості. На думку автора, показники мають співвідноситися з уміннями, що були самостійно набуті студентами в процесі підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Виходячи із вищезазначеного, С. Шехавцова першим критерієм, що стосується потребнісно-мотиваційної сфери особистості студента, який характеризує рівень соціально-професійної активності та ініціативності майбутнього педагога, потреби щодо суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку, визначає потребнісно-мотиваційний. Другим критерієм автором визначено критерій суб'єктності до професійно-педагогічної когнітивності, який характеризує самопізнання та

самоосвіту студента, знання загальнопедагогічних основ професійно-педагогічної підготовки студентів університету.

Третім критерієм науковцем обрано прогностично-діяльнісний, який дозволяє визначити суб'єктність студента до самовиховання та саморозвитку в університеті. Четвертий, рефлексивно-регулятивний критерій, свідчить про набуття студентом суб'єктності до саморефлексії, тобто, на думку С. Шехавцової, до здатності здійснювати адекватну самооцінку та саморегуляцію педагогічної діяльності [514, с. 124].

Основними критеріями оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів Ю. Журат вважає мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий і діялісно-поведінковий. До основних показників оцінювання сформованості професійної суб'єктності вчена відносить мотивацію вибору професії вчителя початкових класів (мотиваційний критерій); інформованість про світ професій і здатність співвідносити цю інформацію з власними можливостями (когнітивний критерій); здатність ухвалювати рішення щодо набуття професій з початкової освіти; здатність планувати своє професійне буття як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах (операційно-діялісний критерій); емоційну долученість до ухвалення рішень (емоційно-вольовий критерій); автономність у професійній діяльності (діялісно-поведінковий критерій) [192].

Дослідження проблеми становлення суб'єктності студента університету дозволило Т. Ольховій виокремити основні показники оцінювання ефективності формування суб'єктності студентів в освітньому процесі. До показників вчена відносить такі: ступінь орієнтації в навколишньому світі й загальнолюдських цінностях, наявність ціннісних домінуючих орієнтацій в оволодінні культурою, у пізнанні, у життєдіяльності; характер ставлення до світу, до пізнання, діяльності, науки, мистецтва, загальнолюдських цінностей, що виражений культурою почуттів; міра і спосіб прояву діялісної активності; рівень причетності до знання, що накопичене людством; ціннісна обґрунтованість у рефлексії, самооцінюванні. До показників прояву суб'єктного досвіду

особистістю Т. Ольхова відносить когнітивний, діяльнісний та аксіологічний [347, с. 79].

Ми розділяємо думку Н. Арістової, яка, провівши узагальнення поглядів науковців на проблему адекватного виокремлення критеріїв і показників оцінювання сформованості суб'єктності майбутніх фахівців, дійшла висновку, що в сучасному психолого-педагогічному дискурсі серед інших критеріїв вчені виокремлюють такі: мотиваційно-смысловий, діялісно-регулятивний, особистісно-регулятивний, комунікативно-компетентнісний, рефлексивний, гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний, а також самостійність, автономність, суб'єктивну та об'єктивну готовність до реалізації професійної діяльності [32, с. 60].

Результати дослідження поглядів науковців щодо виокремлення критеріїв та показників сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера вказують на відсутність єдиних поглядів на означену педагогічну проблему.

О. Бабич, досліджуючи проблему формування навчально-професійної суб'єктності офіцерів структур виховної роботи, критеріями (і показниками) навчально-професійної суб'єктності майбутніх офіцерів-вихователів визначає такі: мотиваційно-сенсовий (сформована система професійно-пізнавальних мотивів і сенсів навчання, що забезпечує курсанту успішність у здійсненні навчально-професійної діяльності); діялісно-регулятивний (розвинені вміння цілепокладання і моделювання діяльності, самостійність у набутті нових знань і умінь та їх практична реалізація в діяльності); особистісно-регулятивний (ініціативність, усвідомлювана контрольованість власних дій і відповідальність за їх результати, креативність – вміння бачити проблему і готовність до її подолання за допомогою нестандартних способів); комунікативно-компетентнісний критерій (комунікативні, організаторські здібності та комунікативна толерантність) і рефлексивний (здатність курсанта до самопізнання, вміння співвідносити знання про свої можливості з вимогами діяльності, що виконується) [40, с. 11].

Р. Троцький, обґрунтовуючи організаційно-педагогічні умови формування готовності курсантів ВНЗ до управлінської діяльності у процесі фахової підготовки, критеріями оцінки

готовності до управлінської діяльності курсантів визначає ціннісно-регулятивний, когнітивний, праксеологічний та особистісно-рефлексивний [470, с. 111].

Критерії, на думку О. Колесника, мають відображати оцінку рівня управління підлеглими, прагнення до самоосвіти, рівень володіння педагогічними методами та прийомами, організаторськими навичками та вміннями. Автор, досліджуючи проблему формування психолого-педагогічних компетенцій у сержантів навчальних підрозділів у військовому навчальному закладі, виокремлює такі критерії та показники її сформованості: мотиваційно-ціннісний, цільовий, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний та рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний критерій, на думку О. Колесника, дозволяє зробити висновок про наявність почуття патріотизму, соціальної відповідальності, готовності до професійної діяльності. Цільовий критерій є характеристикою комплексу вмінь, пов'язаних із плануванням власної діяльності та діяльності членів військового колективу.

Когнітивний критерій відображає уміння сержанта діяти відповідно до вимог та сукупності психолого-педагогічних знань. Емоційно-вольовий критерій дозволяє зробити висновок щодо вольових якостей сержанта, його поведінки в конфліктній ситуації та дій з вирішення конфліктів у підрозділі.

Діяльнісний критерій, на думку науковця, потрібен для того, щоб виявити, які вміння є в сержанта щодо керівництва військовими колективами, наскільки він здатен вирішувати завдання згуртування колективу. Рефлексивний критерій характеризує поведінкову сферу сержанта, чесність, порядність у ставленні до підлеглих [249, с. 86].

На думку О. Белошицького, критерій, виступаючи як еталонний зразок при порівнянні реальних явищ, створює умови визначення ступеня їх відповідності ідеалу, тобто виступає мірилом оцінювання. Як доводить автор, зіставляти дійсність з ідеалом у реальній практиці дозволяють критеріальні ознаки (показники). Вони більш тісно, порівняно з критеріями, пов'язані з процедурами конкретних вимірювань і виступають у ролі характеристик, які дозволяють оцінити зміни, що відбуваються.

Показники, являючись компонентом критерію, відображають конкретні прояви істотних сторін процесів, що досліджуються, та засвідчують про рівень їх змін та розвитку [49].

О. Белошицький, досліджуючи проблему становлення суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, зазначає, що зміна суб'єктивних детермінант характеризує ефективність технології та педагогічної діяльності викладачів у цілому, та виокремлює такі оціночні компоненти, що дозволяють представити комплексну, об'єктивну оцінку становлення суб'єктності майбутніх офіцерів: мотиваційний, діяльнісно-результативний, оціночно-рефлексивний, комунікативний, соціометричний, регулятивний. Ці компоненти науковцем було визначено як критерії оцінки сформованості суб'єктності [49].

В. Уліч, досліджуючи педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності, розробив такі критерії та показники готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності:

- професійні знання: принципи і функції управління; методи управління; посадові обов'язки; вимоги керівних документів; система, напрями і методика організації виховної роботи у підрозділі;

- професійні уміння: управляти діями підлеглих; організовувати й проводити заняття з бойової, гуманітарної і тактико-спеціальної підготовки з підлеглими, складати плани проведення занять, планувати й використовувати навчально-матеріальну базу; організовувати й ефективно здійснювати виховну роботу в підрозділі, морально-психологічне забезпечення дій особового складу в будь-якій обстановці, зміцнювати військову дисципліну; ефективно використовувати відомості, отримані під час професійного психологічного відбору у процесі вирішення службових завдань; формувати статутні взаємини у військовому колективі;

- поведінковий компонент: організованість і зібраність у практичній діяльності; відповідальність; ініціатива й заповзятливість; самостійність рішень і дій; управління підлеглими й результативність діяльності; якість кінцевого результату діяльності;

- морально-психологічний компонент: гуманність; здатність до самооцінювання; етика поведінки, стиль спілкування;

дисциплінованість; справедливість і чесність; здатність адаптуватися до нових умов; лідерство [474, с. 66].

В. Шемчук критеріями та показниками оцінювання розвиненості управлінського мислення офіцерів визначає такі:

– ціннісно-мотиваційний критерій: наявність структури професійних пріоритетів, ціннісних військово-професійних орієнтацій; інтерес до розв’язання практичних управлінських проблем, завдань, ситуацій і задач у військово-професійній діяльності; наявність спонукальних особистісних якостей і потреб (бажання досягти успіху, самоактуалізація, самореалізація, самовираження в управлінській діяльності);

– поняттєво-змістовний критерій: військово-професійні знання про цілі, завдання, зміст, методики, технології та результат управлінської діяльності, загальний рівень військово-професійного інтелекту; управлінсько-практична спрямованість мислення (при ухваленні управлінських рішень); креативність мислення під час планування та організованості бойової підготовки; просторові уявлення, за допомогою яких управлінець моделює управління військами нешаблонно;

– праксеологічний критерій: механізми (аналогія, антиципація, верифікація, абстрагування, узагальнення, порівняння, аналіз тощо); професійна спрямованість мислення; професійної здатності: до аналізу, роздумів та умовиводів; творчо вирішувати професійні завдання; прогностичність, невербальна та вербальна чутливість, а також цілісність аналізу ситуацій управлінської взаємодії для створення атмосфери відвертості та взаємної довіри між військовослужбовцями у підрозділах, нетерпимості до недоліків, байдужості та пасивності;

– емоційно-вольовий: почуття відповідальності за прийняті рішення та результат своєї діяльності; здатність до ризику під час організації та здійснення бойових дій; гнучкість при вирішенні управлінських завдань, які забезпечують недопущення втрати людей та матеріальних засобів у процесі виконання навчальних, навчально-бойових і бойових завдань; врівноваженість, терпеливість, самоконтроль, ініціативність, рішучість, самооволодіння, твердість у реалізації управлінських функцій у діяльності; соціальна гнучкість, емоційна чутливість й активність [513, с. 161-166].

Отже, узагальнюючи напрацювання науковців і з урахуванням проведеного аналізу науково-педагогічних джерел, можна зробити висновок, що серед науковців не існує одноголосної думки щодо визначення критеріїв і показників сформованості професійної суб'єктності майбутніх фахівців та майбутніх офіцерів зокрема.

Зважаючи на особливості, притаманні підготовці курсантів у ВВНЗ, критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів визначаємо як мірило оцінювання рівня їх підготовленості, здатності та готовності до військово-професійної діяльності, об'єктивну ознаку відповідного рівня. Об'єктивність оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів пов'язуємо з тим, наскільки визначені критерії співвідносяться з вимогами до кожного критерію та рівнем оцінювання, їх теоретичною обґрунтованістю і практичною значущістю для майбутньої військово-професійної діяльності, діагностичністю та прогнозованістю.

Визначене трактування понятійного апарату дослідження рівня сформованості професійної суб'єктності виходить із розуміння основоположних підходів оцінки її рівня, що зумовлюється багатогранністю вимог до професійної діяльності офіцера, чітко регламентованими та визначеними характеристиками й ознаками військово-професійної діяльності, необхідністю охоплення усіх її аспектів та з урахуванням ступенів їх вияву.

На основі проведеного аналізу наукових джерел, особистого досвіду підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ виокремлено критерії оцінки рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки. Такими критеріями є ціннісно-мотиваційний, когнітивно-ресурсний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-оцінний. Характеристику критеріїв визначаємо за їх якісними показниками.

Так, ціннісно-мотиваційний критерій оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів визначає особистісну й професійну зацікавленість майбутнього офіцера в оволодінні професійними знаннями та уміннями, наявність ціннісних орієнтацій, стійких мотивів до поглибленого й

успішного вивчення фахових дисциплін, потребу в досягненні позитивних результатів у навчальній і практичній військово-професійній діяльності. Цей критерій також виявляється в сукупності індивідуальних особистісних рис курсантів, зумовлених ставленням до себе як до громадянина України, як до офіцера та як до конкретного військового фахівця, сформованих якостей і схильностей, моральних цінностей, що дають змогу майбутнім офіцерам розуміти важливість та необхідність військово-професійної діяльності, роль і місце офіцера у виконанні службово-бойових завдань.

Зміст ціннісно-мотиваційний критерій діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів складають такі якісні показники:

- мотивація до військової служби як офіцера;
- ставлення до себе як до громадянина України, як до офіцера, як до конкретного військового фахівця.

- прагнення до отримання нових знань і вмінь, постійного професійного та особистісного саморозвитку, самоосвіти, особистісного самовдосконалення й професійного зростання.

Когнітивно-ресурсний критерій являє собою сукупність фахових військово-професійних знань, необхідна майбутнім офіцерам для реалізації службово-бойових завдань у процесі військової служби, наявність стійкого переконання у самореалізації як офіцера, сформованість лідерської компетентності.

Показники когнітивно-ресурсного критерію є такі:

- знання цілей, змісту та особливостей військово-професійної діяльності як офіцера;

- якість та глибина професійних знань та умінь, уміння виконувати службово-бойові завдання в різних видах обстановки;

- знання обґрунтування нестандартних і нетипових управлінських рішень в умовах виконання службово-бойових завдань.

Діяльнісно-поведінковий критерій оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів включає в себе професійні уміння і навички організувати та здійснювати практичну військово-професійну діяльність, забезпечувати виконання рішень, їх контроль та корегування, ефективно управляти

підпорядкованим особовим складом, формувати та підтримувати професійну мотивацію підлеглих на виконання завдань військової служби, здатність формувати професійну суб'єктність підпорядкованого особового складу.

Показниками оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів за цим критерієм визначено такі:

– здатність застосовувати набуті знання та уміння під час службово-бойової діяльності;

– володіння психолого-педагогічними вміннями та навичками ефективного управління військовими колективами, розвитку лідерських якостей у підпорядкованого особового складу;

– здатність формувати професійну суб'єктність підпорядкованого особового складу.

Рефлексивно-оцінний критерій оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів дає можливість з'ясувати сформованість здатностей до самопізнання, аналізу власної професійної діяльності та її результатів, до побудови стратегій самоосвіти й професійного самовдосконалення на основі самоаналізу службової діяльності, саморегуляції діяльній та поведінкової активності.

Цей критерій формують такі показники:

– здатність аналізувати власну військово-професійну діяльність, нести відповідальність за результати виконання завдань військової служби;

– здатність здійснювати об'єктивне оцінювання власних знань і вмінь щодо реалізації посадових компетенцій;

– здатність до самовдосконалення, саморегуляції, діяльній та поведінкової активності.

З огляду на специфічні особливості прояву професійної суб'єктності у військово-професійній діяльності військовослужбовця та майбутнього офіцера зокрема, доцільним вбачається виділити чотири рівні сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки: низький, середній, достатній і високий.

Низький рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів визначається як такий, за якого вони не демонструють зацікавленість в обраній професії, мотивація до

військово-професійної діяльності є низькою та зумовлена можливістю використання матеріальних стимулів і гарантій соціального захисту офіцерів, ціннісні орієнтації (патріотизм, професійний саморозвиток, відповідальність та самоорганізація) належно не сформовані; майбутні офіцери мають фрагментарні теоретичні знання та виявляють байдуже ставлення до отримання нових знань і вмінь, відсутні мотиви до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін; низькою є потреба в досягненні позитивних результатів у навчальній діяльності та практичній військово-професійній діяльності; потреба в постійному професійному саморозвитку, самоосвіті, особистісному самовдосконаленню не розвинена; немає інтересу до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань; мають труднощі в реалізації функцій і напрямів військово-професійної діяльності; не вміють задіяти ресурси ВВНЗ у вирішенні проблемних питань розвитку як особистості та військового професіонала; немає розуміння значущості та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера; знання щодо порядку ухвалення управлінських рішень є недостатніми і поверхневими; нестійкими є вміння виконувати службово-бойові завдання в різних умовах обстановки; лідерські якості не сформовані; низькою є здатність до аналізу власної військово-професійної діяльності та об'єктивної оцінки власних знань та умінь; побудова стратегії самоосвіти та професійного самовдосконалення не здійснюється; саморегуляція діяльнісної та поведінкової активності реалізується епізодично та поверхнево.

Середній рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів визначається як такий, за якого курсанти зацікавлені в обраній професії, але мотивація до військово-професійної діяльності є нестійкою; мають середній рівень теоретичних знань, мотиви до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін є поверхневими та нестійкими; потреба в досягненні позитивних результатів у навчальній і практичній військово-професійній діяльності має прояв на рівні виконання мінімально можливого обсягу завдань, інтерес до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань зумовлений відсутністю нормативних варіантів дій; рівень

розуміння значення та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера є базовим; знання щодо порядку ухвалення управлінських рішень базуються на інтерпретації власного та скопійованого досвіду; прояв лідерських якостей несистемний; вміння аналізу власної військово-професійної діяльності та об'єктивна оцінка власних знань та умінь є поверхневою та необ'єктивною; стратегія самоосвіти та професійного самовдосконалення орієнтована винятково на отримання перспектив просування по службі; саморегуляція діяльнійсної та поведінкової активності відбувається епізодично.

Достатній рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів визначається як такий, за якого вони демонструють зацікавленість в обраній професії, мотивовані на військово-професійну діяльність, достатнім є рівень сформованості ціннісних орієнтацій (патріотизм, професійний саморозвиток, відповідальність та самоорганізація); теоретичні знання та уміння на рівні, що дозволяє виконувати завдання за призначенням; має місце наявність потреби в досягненні позитивних результатів у навчальній і майбутній військово-професійній діяльності, постійному професійному саморозвитку, самоосвіті, особистісному самовдосконаленню; інтерес до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань присутній; реалізація функцій та напрямів військово-професійної діяльності відбувається згідно з визначеними нормативними вимогами; достатньо сформованим є розуміння значущості та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера; рівень знань щодо порядку ухвалення управлінських рішень є достатніми для вирішення типових завдань; наявні вміння виконувати службово-бойові завдання в різних умовах обстановки; лідерські якості сформовані; здатність до аналізу власної військово-професійної діяльності та об'єктивного оцінювання власних знань і умінь; систематично здійснюється побудова стратегії самоосвіти та професійного самовдосконалення; саморегуляція діяльнійсної та поведінкової активності реалізується повною мірою.

Високий рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів визначається як такий, за якого вони демонструють виняткову зацікавленість в обраній професії,

мотивація до військово-професійної діяльності є високою; ціннісні орієнтації є сформованими та мають прояв у повсякденній діяльності та військовій службі, прояв патріотизму зумовлений любов'ю до Батьківщини та обраної професії, здійснюється постійний професійний саморозвиток, має місце високий рівень відповідальності за виконання завдань; майбутні офіцери мають ґрунтовні теоретичні знання та демонструють наполегливе бажання отримання нових знань і вмінь, сформовані мотиви до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін; потреба в досягненні високих результатів у навчальній і практичній військово-професійній діяльності є визначальною; здійснюється постійний професійний саморозвиток, самоосвіта, особистісне самовдосконалення; інтерес до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань є постійним; реалізація функцій і напрямів військово-професійної діяльності відбувається на високому рівні; розуміння значущості та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера є визначальним у професійній діяльності; знання щодо порядку ухвалення управлінських рішень є ґрунтовними; вміння виконувати службово-бойові завдання в різних умовах обстановки та лідерські якості сформовані та мають постійний прояв; рівень розуміння та здатності формування професійної суб'єктності підпорядкованого особового складу є високим; аналіз власної військово-професійної діяльності та об'єктивне оцінювання власних знань і вмінь є систематичним, ґрунтовним і об'єктивним; стратегія самоосвіти та професійного самовдосконалення вибудовується та корегується протягом набуття освіти та військової служби; саморегуляція діяльнісної та поведінкової активності здійснюється постійно та ефективно.

Висновки до третього розділу

Модель формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ – це аналоговий опис процесу формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, з урахуванням принципів, цілей, завдань та основних етапів, методів, методик і засобів її формування та діагностування. Методологічною основою моделі формування

професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є інтеграція провідних ідей системного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів у їхній методологічній єдності, останній з яких є провідним.

Основними характеристиками моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є такі: системність, концептуальність (суб'єктно-діяльнісна, компетентнісна та контекстна), структурність, функціональність, динамічність, ієрархічність побудови. Критеріями діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера є ціннісно-мотиваційний, когнітивно-ресурсний, діяльнісно-поведінковий і рефлексивно-оцінний, характеристики яких визначаємо за їх якісними показниками.

Одним з основних завдань системи вищої військової освіти визначено створення оптимальних умов для становлення майбутніх офіцерів як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах. Безпосереднім проявом майбутнього офіцера як суб'єкта є його професійна суб'єктність як військовослужбовця, як командира, як управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, вона визначає ставлення курсанта до військової діяльності, обраного військового фаху, характер відносин з іншими суб'єктами військово-професійної діяльності спочатку як курсанта – майбутнього офіцера та в перспективі як офіцера. Крім того, сформована професійна суб'єктність майбутнього офіцера зумовлює сприйняття інших військовослужбовців як суб'єктів, а також ставлення до себе як цінності і суб'єкта військово-професійної діяльності та ставлення до військово-професійної діяльності як до цінності.

Професійна суб'єктність визначає якість професійної, військово-спеціальної та суб'єктної підготовленості майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності, характеризує їх професійну та суб'єктну здатність і готовність до ініціювання та свідомого регулювання своєї службової активності відповідно до зовнішніх та внутрішніх критеріїв оцінювання доцільності та ефективності військово-професійної діяльності.

Цілями формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера є сформованість у майбутнього офіцера професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, яку оснований на позитивному відношенні до самого себе як до офіцера, управлінця, військового професіонала, до військово-професійної діяльності, до колег-офіцерів та до підпорядкованого особового складу як до суб'єктів військово-професійної діяльності.

Результатом сформованості професійної суб'єктності у майбутнього офіцера є його суб'єктне ставлення до всіх видів діяльності: спочатку – до своєї навчальної з поєднанням виконання обов'язків військової служби як курсантів, потім – до військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах як офіцерів, що потребує від останніх адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища, здатність і готовність до ініціювання та свідомого регулювання своєї службової активності відповідно до зовнішніх та внутрішніх критеріїв оцінювання доцільності та ефективності військово-професійної діяльності як офіцера.

Основними психічними механізмами актуалізації професійної суб'єктності майбутнього офіцера та її реалізації як офіцера у військових частинах і підрозділах виступають професійне самовизначення, що є результатом саморефлексії, самооцінювання і самосприйняття як суб'єкта військово-професійної діяльності, суб'єктна позиція як її суб'єкта.

Розвиток майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності – це процес самотворення курсантом нових якостей чи перетворення вже наявних через позитивний вплив на них у процесі виконання різних видів діяльності, перш за все навчальної та первинної військово-професійної. Під час виконання обов'язків військової служби як курсанта та в результаті впливу на нього професійно орієнтованого навчально-виховного середовища ВВНЗ у майбутнього офіцера породжуються і реалізуються потреби, мотиви, визначається мета професійної діяльності та шляхи її реалізації.

Обумовлений процес відбувається в створених специфічних умовах ВВНЗ через професіоналізацію, соціалізацію та виховання в

результаті ініціювання та реалізації активності, спрямованої на опанування знаннями, формування військово-професійних навичок та вмій, сприйняття зразків виконання обов'язків військової служби через безпосереднє залучення до неї. Крім того, відбувається оволодіння курсантом соціально-значимими зразками поведінки у вигляді сприйняття культури військової діяльності як офіцера, набуття досвіду взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Зміст розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ розкривається через єдність процесів навчання та особистісно-професійного розвитку майбутнього офіцера як особистості та як військового професіонала окремого напрямку діяльності.

Розглядаючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію як процес взаємообміну смислами між курсантами, науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом ВВНЗ як суб'єктами, що відбувається через комунікацію та діяльність, створює міжособистісні стосунки та передбачає спільний результат, її трактуємо як найвищий рівень професійної взаємодії в просторі ВВНЗ, що характеризується співпрацею з одного боку, адміністративно-командного складу, науково-педагогічних працівників, з другого боку, – курсантів як суб'єктів військово-професійної та навчальної діяльності. Процес налагодження та розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається поетапно за такою послідовністю: курсант як суб'єкт об'єкт-суб'єктної взаємодії, курсант як суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії та курсант як суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Рефлексивна культура майбутнього офіцера, передбачаючи перш за все усвідомлення самого себе та системне переосмислення змісту результатів власної діяльності, є особистісною та одночасно професійною якістю курсанта як військовослужбовця, майбутнього управлінця та спеціаліста окремого напрямку професійної діяльності, створює підґрунтя до постійного розвитку та самовдосконалення майбутнього офіцера як особистості та як військового професіонала.

Ефективність формування рефлексивної культури майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної та військово-

професійної діяльності у ВВНЗ визначається низкою чинників, серед яких індивідуалізація освітнього процесу, створення умов для практичного виконання майбутнім офіцером завдань військової служби спільно з носіями професійного досвіду, запровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій, спрямованих на вирішення проблемних ситуацій і пошуку нестандартних та нетипових варіантів вирішення службово-бойових ситуацій, визнання пріоритетності рефлексивних механізмів у забезпеченні функціонування освітнього середовища ВВНЗ, що є основою формування та розвитку рефлексивного стилю мислення у майбутнього офіцера.

Розвиток рефлексивної культури майбутнього офіцера передбачає свідомий аналіз навчальної та військово-професійної діяльності на основі сформованих мотивів, критичне ставлення до усталених стандартів, вимог, норм і правил їх організації, так і організації виконання службово-бойових завдань у військових частинах і підрозділах, свідому активність у навчальній і військово-професійній діяльності, самореалізацію себе як військового професіонала та, як результат, самоактуалізацію у військовій професії.

Визначаючи інтегральним завданням військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ формування їх суб'єктного ставлення до всіх видів діяльності: спочатку – до своєї навчальної з поєднанням виконання обов'язків військової служби як курсантів, потім – до військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах як офіцерів, що потребує від останніх адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища, приходимо до висновку, що без формування майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності неможливо сформувати їх професійну суб'єктність, що не дасть йому можливості як командирі забезпечувати ефективне виконання завдань повсякденної життєдіяльності військових колективів. Особливої актуальності вищезазначене набуває в процесі залучення військових підрозділів до бойових дій.

Критеріями оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера у процесі професійної

підготовки визначено ціннісно-мотиваційний, когнітивно-ресурсний, діяльнісно-поведінковий і рефлексивно-оцінний.

Розроблені критерії та показники оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера створюють передумови об'єктивного оцінювання її сформованості та лежать в основі дослідно-експериментальної роботи.

РОЗДІЛ 4

КОНЦЕПЦІЯ ТА КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

4.1. Концепція формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ

Проблема професійної підготовки фахівців є актуальною потребою держави, що відображено в концептуальних положеннях Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку педагогічної освіти, які визначають освіту як провідний чинник соціально-економічного прогресу, метою якої є «формування особистості і професіонала-патріота України, виховання людини демократичного світогляду і культури, формування трудової і моральної життєвої мотивації, активної громадянської і професійної позиції» [328, с. 4], що зумовлюється належним забезпеченням якісної професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти України.

Невід'ємною складовою загальнодержавної системи вищої освіти є система військової освіти, що забезпечує підготовку та комплектування ЗС України офіцерськими кадрами як фахівців «з високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури» [464], якість підготовленості яких визначає обороноздатність держави, її здатність до захисту національних інтересів. Крім того, ефективність функціонування системи військової освіти безпосередньо впливає на розвиток військової організації держави, забезпечуючи відтворення кадрового потенціалу ЗС України.

В основі побудови та забезпечення ефективного функціонування системи військової освіти, реалізація якої

відбувається у ВВНЗ, є вітчизняний педагогічний досвід підготовки офіцерських кадрів, використання досвіду професійної підготовки офіцерів зарубіжних країн, з урахуванням тенденцій і напрямів її розвитку, викликів і загроз національній безпеці держави та об'єктивних потреб до рівня професійної готовності майбутнього офіцера до самостійного виконання передбачених посадою функціональних обов'язків. Крім того, військово-професійна освіта забезпечує формування, розвиток і вдосконалення особистості курсанта, відповідність рівня професійної підготовленості до потреб майбутньої військово-професійної діяльності, інтегрованим показником якої є, на наше переконання, сформованість професійної суб'єктності майбутнього офіцера як передумови його успішної професійної діяльності.

В умовах протидії збройній агресії сучасні ЗС України потребують офіцерів, які здатні ефективно та успішно керувати військовими колективами, ухвалювати виважені рішення та нести свідому відповідальність за них. Крім того, сучасний офіцер має вміти швидко адаптуватися до різних умов військово-професійної діяльності, змінювати її та вдосконалювати на основі самостійно набутих знань, знаходити шляхи успішного розв'язання військово-професійних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях.

Нагальна потреба цілеспрямовано формувати та актуалізувати суб'єктні якості майбутнього офіцера з метою оптимальної реалізації інтелектуального, професійного та суб'єктного видів потенціалу як суб'єкта військово-професійної діяльності очікуваним результатом його професійної підготовки у ВВНЗ визначає формування професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності.

З огляду на зазначене вирішення проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів зумовлено такими потребами:

- реалізації суб'єктної парадигми професійного навчання майбутніх офіцерів у ВВНЗ;
- реалізації майбутніми офіцерами інтегральної функції – формування суб'єктності підлеглих військовослужбовців,

основним показником якої є військово-професійна суб'єктність як основна ціль та одночасно визначальний принцип організації військово-професійної діяльності;

– реалізація майбутніми офіцерами важливої функції – забезпечення ефективного управління підпорядкованими військовослужбовцями в повсякденній діяльності та під час виконання службово-бойових завдань, набуття здатності усвідомленого ухвалення виважених рішень та відповідальності за їх реалізацію.

Таким чином, проблема формування професійної суб'єктності як основи особистісного та професійного розвитку майбутніх офіцерів, створення умов перетворення особистості курсанта на суб'єкт військово-професійної діяльності, і, як результат, становлення особистості військовим професіоналом, є актуальною у сучасній педагогіці та потребує пошуку шляхів її вирішення.

Оптимальним варіантом розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності як основи особистісного та професійного розвитку майбутніх офіцерів є розробка Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів (далі – Концепції), що сприятиме розумінню, трактуванню, виявленню та реалізації ідей її побудови та забезпечення функціонування.

Загальна мета Концепції – це визначення та обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки як інтегрального критерію оцінювання сформованості їх професійної компетентності.

Загальні завдання Концепції: визначити методологічні підходи до цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів; обґрунтувати теоретичні основи її формування; розробити методичні основи її формування; здійснити методологічне обґрунтування експериментальному її формуванню у ВВНЗ та розробити діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Основні завдання Концепції: формування та розвиток майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної діяльності, як суб'єкта квазіпрофесійної діяльності та як суб'єкта військово-професійної діяльності. Реалізація основних завдань Концепції відбувається шляхом забезпечення формування таких суб'єктних проявів у

майбутніх офіцерів: суб'єктної активності; потенційної професійної суб'єктності; професійної суб'єктної позиції; первинного суб'єктного досвіду в професійній сфері; актуальної професійної суб'єктності офіцера.

Метою формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є забезпечення їхньої якісної професійної підготовленості як компетентних фахівців з високими професійними та суб'єктними якостями, які відповідають вимогам успішної військово-професійної діяльності в сучасних умовах.

Цілями формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є сформованість професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, яку оснований на позитивному відношенні до самого себе як до офіцера, управлінця, військового професіонала, до військово-професійної дійсності, до колег-офіцерів та до підпорядкованого особового складу як до суб'єктів військово-професійної діяльності.

Результатом сформованості професійної суб'єктності у майбутнього офіцера є його суб'єктне ставлення до військово-професійної діяльності, що потребує адекватного розуміння необхідності, можливості та конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних та кількісних параметрів професійного середовища, здатність і готовність до ініціювання та свідомого регулювання своєї службової активності відповідно до зовнішніх та внутрішніх критеріїв оцінювання доцільності та ефективності військово-професійної діяльності як офіцера.

Концепція формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів структурно складається з чотирьох взаємозалежних концептів: методологічного, методичного, теоретичного та практичного.

Методологічний концепт Концепції зумовлюється методологічними положеннями, які визначають професійну суб'єктність майбутніх офіцерів та зумовлюють вибір методологічних підходів до її формування, зокрема:

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера безпосередньо зумовлена специфікою професії офіцера та особливостями військово-професійної діяльності, цінностями, мотивами, діями та діяльністю загалом, які визначають суб'єктну

позицію майбутнього офіцера та військово-професійну спрямованість як професіонала, що реалізує суспільну потребу та виконує винятково важливе завдання захисту територіальної цілісності та недоторканності Батьківщини;

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера є інтегральним показником професійної підготовленості і готовності до військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах, який визначає суб'єктний досвід майбутнього офіцера як управлінця та військового професіонала окремого виду військово-професійної діяльності;

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера розвивається і вдосконалюється під впливом суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності під час виконання службово-бойових завдань.

Методологічними основами Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ є інтеграція суб'єктно-діяльнісного із системним, компетентнісним та контекстним методологічними підходами до її формування, провідні ідеї яких сприяють доповненню та конкретизації сутності поняття «професійна суб'єктність майбутнього офіцера», а методологічна єдність обумовлених підходів сприяє забезпеченню системного, ціннісного та контекстного характеру формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Використання суб'єктно-діяльнісного підходу зумовлюється його потенціалом до налагодження ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ (науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та курсантами як його суб'єктами), формуванням культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та спрямованості навчальної діяльності на формування суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Застосування системного підходу вирішує проблему побудови елементів структурно-функціональної моделі його професійної підготовки, здійснення ґрунтового аналізу змісту освітньої діяльності ВВНЗ та взаємозв'язків у системі, закономірностей та принципів її функціонування, зовнішніх та

внутрішніх чинників, що впливають, створює передумови до об'єктивного обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов формування професійної суб'єктності в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів та етапів її реалізації. Крім того, системний підхід дає змогу виокремити системні властивості процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів: мету, функції та завдання системи, її складові, конкретизувати структуру та оптимізувати зв'язки як між її складовими, так і з іншими системами, забезпечує можливість інтеграції різних педагогічних технологій та суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Використання компетентнісного підходу створює дієві передумови вирішення проблеми пошуку оптимального співвідношення між потребою передачі знань викладачем, формуванням професійних умінь та розкриттям особистого потенціалу курсанта в ухваленні нешаблонного, нетипового варіанту вирішення проблемної ситуації. Поєднуючи в собі опанування курсантом оптимально доцільним обсягом інформації та забезпечуючи можливість стимулювання пізнавальної активності через вибір варіантів розв'язання ситуаційних завдань та проблемних ситуацій службової діяльності офіцера, використання компетентнісного підходу сприяє розвитку самостійності, відповідальності та варіативності у вирішенні особистісних і професійних завдань.

Контекстний підхід забезпечує трансформації навчальної діяльності у професійну сферу, сприяє розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно-орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера через внесення змін та корегування змісту програм навчальних дисципліни з урахуванням вимог професії. Під час навчальних занять на основі діалогічного спілкування як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії через моделювання майбутньої професійної діяльності та постійного зворотного зв'язку між науково-педагогічним працівником та курсантом забезпечується формування його готовності до ухвалення виваженого управлінського рішення,

активності та ініціативи у пошуку варіантів розв'язання нетипових ситуацій професійного спрямування.

Інтеграція провідних ідей суб'єктно-діяльнісного методологічного підходу в поєднанні із системним, компетентнісним та контекстним, з урахуванням методологічних принципів активності, системності, суб'єктності, єдності свідомості та діяльності, дозволяє провідним інтегральним принципом визначити визнання майбутнього офіцера як повноправного учасника освітньої діяльності ВВНЗ, зумовлює створення сприятливих для цього організаційних та педагогічних умов у ВВНЗ та є основою комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Методичний концепт Концепції забезпечується застосуванням традиційних методів професійної підготовки офіцерів у ВВНЗ та впровадженням інноваційних методик (суб'єктно-діяльнісних та тренінгових), відповідних їм технологій та засобів суб'єктно-діялісного, системного, компетентнісного та контекстного навчання, виховання майбутніх офіцерів, розвитку їх професійної суб'єктності. З методичних позицій формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів відбувається в єдності таких її компонентів: інтеграції методологічної, методичної та теоретичної складових професійної підготовки майбутніх офіцерів; результативності професійної підготовки на основі використання інтеграції оптимальних методологічних підходів у їх методологічній єдності; суб'єктної спрямованості професійної підготовки як результату узгодження цілей, принципів, змісту, методів, методик, технологій, форм і засобів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Методичною основою формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є комплексна методика, побудована на основі чітко окреслених мети, цілей та принципів, інтеграції традиційних та інноваційних методів, форм, прийомів та засобів навчання, спрямованих на формування їх професійної суб'єктності.

Теоретичний концепт Концепції відображає її поняттєво-категорійний апарат і розкриває комплексну методику та модель формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Його основу складає комплексна методика як цілеспрямовано організованої послідовності етапів її формування у такій послідовності: актуалізація суб'єктного потенціалу курсанта, стимулювання його суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Поняттєво-категорійний апарат Концепції включає суб'єкт, суб'єктність, свідомість, діяльність, позицію, активність, досвід, рефлексію, самодетермінацію, саморегуляцію, саморозвиток, актуалізація яких відбувається в освітній діяльності під впливом конкретної проблемної ситуації військово-професійної діяльності, проявів суб'єктної активності, суб'єктної позиції, суб'єктного досвіду та професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Професійна суб'єктність майбутнього офіцера – це його інтегративна професійно важлива якість, яка ґрунтується на позитивному самопізнанні, рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в професійній сфері і визначає його здатності до самодетермінації та саморегулювання професійної активності у військових підрозділах відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) та внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з другого, – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта військового управління.

Сутність професійної суб'єктності майбутнього офіцера полягає в його позитивному самосприйнятті та відношенні до самого себе як до суб'єкта військово-професійної діяльності в умовах підготовки до виконання та виконання службово-бойових завдань, а також її самодетермінації і саморегуляції згідно з нормативними вимогами на протигагу внутрішнім переконанням та сформованій суб'єктній позиції.

Показниками сутності професійної суб'єктності майбутнього офіцера є такі:

– сформованість професійної суб'єктності майбутнього офіцера, що визначає його здатність та готовність до ефективної професійної діяльності у військових підрозділах;

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера – це його відносна внутрішня незалежність у військово-професійній системі, в системі міжсуб'єктних відносин під час навчання та в подальшому у процесі реалізації службових повноважень як суб'єкта військового управління;

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера – це результат його професійного самовизначення як потенційного фахівця і майбутнього суб'єкта управління у військових частинах і підрозділах;

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера – це суб'єктна діяльність і поведінка в процесі реалізації освітніх та в перспективі службових компетенцій як офіцера та суб'єкта управління.

Структура професійної суб'єктності майбутнього офіцера складається з таких компонентів: ціннісного, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Ціннісний компонент професійної суб'єктності майбутнього офіцера є визначальним аспектом та передумовою ставлення офіцера до своєї професії та до військово-професійної діяльності зокрема, до самого себе як до офіцера та до підлеглих як до повноправних суб'єктів цієї діяльності. Цінності військово-професійної діяльності майбутнього офіцера формують його суб'єктну позицію в системі професійних взаємин, визначають зміст його військово-професійної діяльності та є її стимулом. Сформована система цінностей впливає, формує та розвиває мотивацію до військово-професійної діяльності.

Мотиваційний компонент визначає наявність стійких мотивів до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін, опанування досвідом виконання обов'язків військової служби, потребу в досягненні позитивних результатів в освітній та військово-професійній діяльності, реалізацію себе як військового професіонала.

Когнітивний компонент передбачає набуття майбутнім офіцером знань про особливості військово-професійної діяльності як військовослужбовця, як офіцера та як фахівця окремого напряму військово-професійної діяльності, про роль і місце офіцера в управлінні військовими колективами, його значення для формування та розвитку підпорядкованого особового складу, про способи професійного розвитку та професійної самоактуалізації,

що у своїй сукупності утворює систему знань про військово-професійну діяльність офіцера. Початковою ланкою, що формує Я-образ і ставлення до себе як до майбутнього офіцера, є самопізнання, сутність якого становить спрямованість курсанта на пізнання своїх фізичних, духовних, інтелектуальних, професійних і суб'єктних можливостей. Результатом самопізнання майбутнього офіцера є вироблення ним системи уявлень про самого себе, яка визначає його ставлення до самого себе як до офіцера, виступає основою побудови взаємин з іншими суб'єктами навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності.

Діяльнісний компонент у структурі професійної суб'єктності забезпечує практичну реалізацію суб'єктної активності майбутніх офіцерів в освітній та військово-професійній діяльності. Активність майбутнього офіцера має вплив на характер курсанта, перетворює його, що визначається професійною спрямованістю, саморегуляцією та цінностями військово-професійної діяльності.

Рефлексивний компонент характеризує професійну свідомість і самосвідомість майбутнього офіцера, які забезпечують аналітичну та оцінну діяльність, результатом якої є усвідомлення самого себе як професійного суб'єкта в системі військової організації, а також знання та усвідомлення інших військовослужбовців як суб'єктів військово-професійної діяльності, прийняття самого себе як офіцера, як управлінця, як військового професіонала конкретного напрямку військово-професійної діяльності.

Основними механізмами актуалізації та реалізації професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є такі:

– професійне самовизначення, результатом якого є самооцінювання та самосприйняття самого себе як суб'єкта військово-професійної діяльності;

– суб'єктна позиція як суб'єкта навчальної та військово-професійної діяльності, яка відіграє системостворювальну роль у структурі професійної суб'єктності, оскільки інтегрально характеризує принципово ціннісні, змістовні та методичні складові цієї діяльності;

– самоприйняття курсантом себе як офіцером в усій багатогранності професії: як командиром, як управлінцем, як

військовим професіоналом окремого напрямку військово-професійної діяльності;

– самопотенціювання суб'єктного потенціалу майбутнього офіцера;

– суб'єктний досвід як основа суб'єктної поведінки.

Формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера – це цілеспрямований системний процес особистісного, суб'єктного та професійного становлення курсанта в процесі професійної підготовки, результатом якого через актуалізацію суб'єктного потенціалу, стимулювання суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності відбувається формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Сформована професійна суб'єктність майбутнього офіцера є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації як офіцера, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Організація професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ передбачає дотримання таких принципів: гуманізму, суб'єкт-суб'єктних взаємин, комплексності та системності, міждисциплінарності та інтегративності, диференційованості, безперервності та наступності, контекстності, рефлексивності та автономності.

Принципами формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є такі:

– домінантна роль у процесі формування майбутнього офіцера та його професійної суб'єктності належить системі військової освіти та ВВНЗ як її елементам зокрема, оскільки здобуття вищої військової освіти відіграє вирішальну роль у набутті військового фаху майбутнім офіцером, створює умови

формування професійно зумовлених якостей та первинного досвіду виконання обов'язків військової служби;

– формування військово-професійної та фахової компетентності, становлення професійного «Я», усвідомлення та прийняття культури військово-професійної діяльності, зокрема й професійної суб'єктності майбутніми офіцерами, залежить від особистісно та професійно орієнтованого змісту військово-професійної освіти та відповідних методичних підходів до системи опанування цього змісту;

– провідним видом діяльності для майбутніх офіцерів є інтеграція навчальної діяльності з виконанням обов'язків військової служби як курсантів, обумовлені зазначеним цілям мотивація, зміст, методи, форми, засоби та ставлення до яких визначають її успішність та ефективність;

– важливою передумовою успішності освітнього процесу у ВВНЗ з підготовки майбутнього офіцера є сформованість у курсанта культури військово-професійної діяльності та здатності бути її суб'єктом;

– визнання та усвідомлення курсантом себе як суб'єктом навчальної та первинної військово-професійної діяльності в процесі здобуття військово-професійної освіти, набуття особистого досвіду суб'єктної поведінки, ухвалення управлінських рішень та несення відповідальності за них, спілкування, міжособистісної взаємодії, діяльності, основ професійної суб'єктності є визначальною передумовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Основними показниками сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера є такі:

– професійне самовизначення як майбутнього офіцера і суб'єкта військово-професійної діяльності;

– ціннісна, мотиваційна, когнітивна, діяльнісна та рефлексивна види здатності і готовності до успішної військово-професійної діяльності;

– відносна внутрішня незалежність і водночас відповідальність у системі освітнього середовища ВВНЗ, міжсуб'єктних відносин у процесі реалізації своїх функцій як майбутнього офіцера, формування потенціалу управлінця та

військового професіонала конкретного виду військово-професійної діяльності, що забезпечує його суб'єктна поведінка;

– сформованість здатності поєднання нормативно зумовлених вимогами керівних документів вимог до реалізації визначених обов'язків з «автономною» поведінкою в процесі реалізації своїх професійних функцій як майбутнього офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності.

Реалізація Концепції передбачає педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів та розробку моделі як аналогового опису процесу її формування. Методологічною основою моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є інтеграція провідних ідей суб'єктно-діяльнісного підходу в поєднанні із системним, компетентнісним і контекстним, урахування принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, що зумовлює її структуру, етапи, методи, методики і засоби формування та діагностування.

Методологічними умовами реалізації моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є такі:

– визнання професійної суб'єктності майбутнього офіцера одним із пріоритетів освітньої діяльності ВВНЗ;

– визнання курсанта повноправним учасником освітньої діяльності ВВНЗ, тобто як її суб'єкта;

– спрямування вектору побудови освітнього процесу ВВНЗ на формування та розвиток професійної суб'єктності майбутнього офіцера через створення умов усвідомлення курсантом себе активним суб'єктом навчальної та квазіпрофесійної діяльності, сприйняття та розуміння ним власного професійного майбутнього як офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності;

– налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів ВВНЗ (науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу та курсантів) є обов'язковою умовою формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів;

– перетворення усталеної суб'єкт-об'єктної позиції науково-педагогічного працівника на суб'єкт-суб'єктну, забезпечення діалогічної взаємодії між усіма суб'єктами

педагогічного процесу через визнання курсанта як повноправного суб'єкта навчальної та квазіпрофесійної діяльності.

Основні характеристики моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів: системність, концептуальність (суб'єктно-діяльнісна, компетентнісна та контекстна), структурність, функціональність, динамічність, ієрархічність побудови.

Практичний концепт Концепції забезпечує набуття суб'єктного досвіду майбутніми офіцерами в процесі виконання обов'язків військової служби у процесі професійної підготовки, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учасниками освітнього процесу та вирішення квазіпрофесійних завдань.

Формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера відбувається за такими етапами:

– перший етап – усвідомлений, мотивований вибір професії офіцера на основі своїх індивідуально-психічних особливостей і схильностей;

– другий етап – набуття військово-професійної освіти на молодших (1-2) курсах – відбувається набуття військово-професійних знань, умінь, та навичок, формування цінностей військово-професійної діяльності та професійно важливих якостей, професійної спрямованості. На основі саморефлексії та самооцінювання відбувається оволодіння майбутніми офіцерами культурою військово-професійної діяльності та становлення її суб'єктом, усвідомлення своїх професійних перспектив як офіцера та свідоме їх прийняття;

– третій етап – набуття військово-професійної освіти на 3-4 курсах – відбувається оволодіння курсантами теоретичними основами професійної суб'єктності професії офіцера та формуються її практичні аспекти (знання про майбутню професійну діяльність офіцера та притаманні їй професійно важливі якості, напрями, методи, форми і засоби формування своєї професійної суб'єктності). Крім того, відбувається остаточне професійне самовизначення курсантів як майбутніх офіцерів, самосприйняття себе як повноцінних суб'єктів навчальної та квазіпрофесійної діяльності, отриманий суб'єктний досвід забезпечує становлення їхньої суб'єктної позиції;

– четвертий етап – набуття військово-професійної освіти на

випускному курсі – відбувається опанування специфічними особливостями професії офіцера, професійне самовизначення, поступове набуття досвіду військово-професійної діяльності офіцера, розвиток професійно важливих та індивідуально-психічних якостей. У результаті суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ подальшого розвитку набуває їхня суб'єктна позиція, з отриманням досвіду вирішення військово-професійних завдань, саморегуляції та саморефлексії відбувається формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера;

– п'ятий етап – самостійна професійна діяльність як офіцера у військових частинах і підрозділах – формується професійний досвід, професійно важливі якості та особиста суб'єктна позиція офіцера, інтегральною формою вираження якої є його професійна суб'єктність;

– шостий етап – опанування основами професійної майстерності та прагнення до переосмислення свого військово-професійного досвіду, наявність достатньо високого рівня професійного розвитку особистості дозволяє реалізувати нормативну функцію офіцера, що забезпечує подальший розвиток його професійної суб'єктності.

Реалізація зазначених етапів визначається налагодженням ефективної взаємодії між усіма суб'єктами навчальної діяльності ВВНЗ, формуванням культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та спрямованості освітнього процесу на формування суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Розроблена Концепція формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є комплексною, цілісною та динамічною системою, методологічною основою якої є інтеграція провідних ідей суб'єктно-діяльнісного підходу в поєднанні з системним, компетентнісним та контекстним, з урахуванням принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, має відповідну її меті та завданням структуру, зміст і модель формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

4.2. Обґрунтування комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів

Реалізація моделі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки зумовлює необхідність запровадження ефективних педагогічних технологій, форм і методів військово-професійної підготовки курсантів, обґрунтування комплексної методики формування їхньої професійної суб'єктності.

Розділяючи погляди С. Гончаренка, на думку якого методика – «це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики» [144, с. 29], комплексна методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є педагогічною системою, що розроблена з урахуванням провідних ідей суб'єктно-діяльнісного, системного, компетентнісного та контекстного методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх офіцерів, яка на основі чітко окресленої мети та принципів відповідно до зумовлених етапів формування професійної суб'єктності визначає методи, способи, прийоми та засоби її формування.

Визначальними принципами комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, на наше переконання, є такі:

- суб'єктна спрямованість комплексної методики;
- урахування як особливостей військово-професійної діяльності майбутніх офіцерів, так і особистісних якостей і рис курсантів під час планування заходів формування та розвитку професійної суб'єктності в процесі навчання у ВВНЗ;
- суб'єктно орієнтований діяльнісний характер комплексної методики;
- інтеграція засобів, форм, прийомів і засобів формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, їх системність, суб'єктна та діяльнісна спрямованість на формування суб'єктного ставлення курсанта до військово-професійної діяльності загалом і професії офіцера зокрема;

– актуалізація та реалізація професійно-орієнтованих потреб та особистісних мотивів майбутніх офіцерів як умова формування їхньої суб'єктної позиції.

Урахування та дотримання зумовлених принципів є передумовою актуалізації методологічних функцій професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності, до яких ми відносимо: самооцінювання, самопізнання, самоствердження, самодетермінацію, саморегуляцію, самореалізацію і самоактуалізацію майбутнього офіцера у професії.

Самооцінювання майбутнього офіцера трактуємо як усвідомлення ним особистісного, інтелектуального та професійного видів потенціалу і визначення стратегії, тактики і процесу їх актуалізації та реалізації в освітній, первинній військово-професійній та квазіпрофесійній діяльності.

Самопізнання, на наше переконання, це рефлексія і саморефлексія, усвідомлення курсантом себе самостійною, самокерованою особистістю – майбутнім офіцером та суб'єктом військово-професійної діяльності.

Трактуючи самоствердження майбутнього офіцера як усвідомлення ним себе спочатку як військовослужбовцем, пізніше – як офіцером, що сприяє виробленню ціннісного ставлення курсанта до себе як до військового професіонала – офіцера, самодетермінація, на наше переконання, забезпечує стимулювання курсантом власного професійного становлення.

Саморегуляцію розглядаємо як управління майбутнім офіцером власною військово-професійною діяльністю, тоді як самореалізація є виявленням, розкриттям та реалізацією потенційних особистісних, інтелектуальних і професійних можливостей та здібностей курсанта як офіцера – військового професіонала, результатом чого є його самоактуалізація в професії через розкриття потенційних особистісних, інтелектуальних і професійних можливостей та здібностей.

Реалізація зумовлених функцій під час навчання курсанта у ВВНЗ сприяє формуванню його інтегральної професійно важливої якості – професійної суб'єктності.

В основі комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера є цілеспрямовано організована

діяльність науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу та курсантів – майбутніх офіцерів, що відбувається поетапно у такій послідовності: курсант як суб'єкт власної психічної активності, курсант як суб'єкт навчальної та первинної військово-професійної діяльності, курсант як суб'єкт квазіпрофесійної діяльності, курсант як потенціальний суб'єкт військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах. Обумовлені етапи співвідносяться з логікою суб'єктогенезу майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки, яка має таку послідовність: актуалізація суб'єктного потенціалу курсанта → стимулювання його суб'єктної активності → створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності → формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Відповідно до визначених етапів і логіки суб'єктогенезу майбутнього офіцера формування його професійної суб'єктності відбувається за такими етапами, які ми розглядаємо як етапи розвитку професіоналізму майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності у ВВНЗ і в подальшому у військових частинах і підрозділах.

Перший етап – усвідомлений, мотивований вибір професії офіцера на основі як своїх індивідуально-психічних особливостей і схильностей, так і під впливом зовнішніх чинників (інтерес до військової служби, приклад батьків та оточення, бажання присвятити себе служінню Батьківщині та ін.). Особливе значення у виборі професії має робота з професійної орієнтації. Особливість цього періоду полягає в необхідності вибору професії при недостатньо повному уявленні молоді про офіцерську службу. Крім того, мають місце сумніви щодо правильності ухваленого рішення стати офіцером.

Другий етап – набуття військово-професійної освіти на молодших (1-2) курсах: опанування системи військово-професійних знань, умінь, навичок, формування цінностей військово-професійної діяльності із захисту Батьківщини, соціально значущих і професійно важливих якостей офіцера, формування професійної спрямованості. Рушійною силою розвитку особистості на цьому етапі є цільова настанова на професійну

діяльність із захисту територіальної цілісності і недоторканності Батьківщини, включеність в усі аспекти освітнього процесу ВВНЗ.

На основі саморефлексії та самооцінювання відбувається оволодіння майбутніми офіцерами культурою військово-професійної діяльності та становлення її суб'єктом, усвідомлення своїх професійних перспектив як офіцера. Основний результат цього етапу – оволодіння майбутніми офіцерами культурою військово-професійної діяльності та становлення її суб'єктом.

Третій етап – набуття військово-професійної освіти на 3-4 курсах: відбувається оволодіння курсантами теоретичними основами професійної суб'єктності професії офіцера та формування її практичних аспектів (знання про майбутню професійну діяльність офіцера та притаманні їй професійно важливі якості, напрями, методи, форми і засоби формування своєї професійної суб'єктності). Крім того, відбувається остаточне професійне самовизначення курсантів як майбутніх офіцерів, самосприйняття себе як повноцінних суб'єктів навчальної та квазіпрофесійної діяльності, отриманий суб'єктний досвід забезпечує становлення їхньої суб'єктної позиції.

Четвертий етап – набуття військово-професійної освіти на випускному курсі: відбувається опанування специфічними особливостями професії офіцера, професійне самовизначення, поступове набуття досвіду військово-професійної діяльності офіцера, розвиток професійно важливих та індивідуально-психічних якостей. У результаті суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ подальшого розвитку набуває їхня суб'єктна позиція, з отриманням досвіду вирішення військово-професійних завдань та квазіпрофесійної діяльності, саморегуляції та саморефлексії відбувається формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

П'ятий етап – самостійна професійна діяльність як офіцера у військових частинах і підрозділах, входження та опанування професії офіцера, в процесі якого формується професійний досвід, професійно важливі якості та особиста суб'єктна позиція офіцера, інтегральною формою вираження якої є його професійна суб'єктність. Відбувається професійне самовизначення, поступове набуття досвіду військово-професійної діяльності, розвиток

професійно важливих та індивідуально-психічних якостей офіцера, необхідних для кваліфікованого здійснення службової діяльності у військових частинах і підрозділах. Особливістю цього етапу, професійного, суб'єктного становлення офіцера є сформоване у ВВНЗ бачення характеру військово-професійної діяльності та загалом репродуктивні способи та засоби її здійснення у військових частинах і підрозділах. На цьому етапі формується професійний досвід, професійно важливі якості та особиста суб'єктна позиція офіцера, інтегральною формою вираження якої є професійна суб'єктність.

Шостий етап – опанування основами професійної майстерності, виконання обов'язків військової служби та прагнення до переосмислення свого професійного досвіду, коли військово-професійна діяльність стає провідною. Поряд з тим сформована у ВВНЗ потреба впровадження шляхів підвищення ефективності виконання обов'язків військової служби неповною мірою реалізується через традиційні та зумовлені нормативними документами способи здійснення цієї діяльності. Наявність достатньо високого рівня професійного розвитку особистості офіцера дозволяє йому реалізувати нормативну функцію офіцера, визначену вимогами керівних документів, наказів та настанов, що сприяє подальшому розвитку його професійної суб'єктності.

З урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх офіцерів, етап вибору професії офіцера, етап початку самостійної професійної діяльності на посадах офіцерського складу та етап опанування основами професійної майстерності відбуваються поза межами ВВНЗ, що унеможливорює забезпечення ефективного впливу на їх організацію та проведення суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ.

Поряд з тим на кожному з обумовлених етапів існують механізми впливу на формування майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності. Так, на етапі вибору професії офіцера науково-педагогічні працівники, залучені для проведення профорієнтаційних заходів, можуть здійснювати заходи, метою яких є формування у майбутніх курсантів усвідомленої позиції щодо свого професійного майбутнього як військовослужбовця, як

офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності.

У рамках цієї діяльності науково-педагогічні працівники можуть здійснювати заходи військово-професійного інформування та проводити військово-професійні консультації з потенційними кандидатами на навчання з числа цивільної молоді, військовослужбовців військової служби за контрактом і військовослужбовців строкової служби. Проведення військово-професійного інформування спрямовується на доведення до кандидатів до вступу у ВВНЗ інформації щодо вимог, що висуваються до особи, яка бажає стати офіцером, особливостей військово-професійної діяльності, умов вступу та здобуття професійної освіти, форм навчання та умов оволодіння різними військовими спеціальностями, професії військовослужбовця та офіцера зокрема, змісту і перспектив військової служби, можливостей професійно-кваліфікаційного зростання, реалізації професійних інтересів та намірів.

Військово-професійна консультація проводиться з метою роз'яснення окремих особистісно орієнтованих питань вступу до ВВНЗ, вибору напрямку підготовки та врахування при цьому індивідуальних особливостей та потреб вступника.

Залучення до проведення військово-професійного інформування та військово-професійного консультування науково-педагогічних працівників з числа офіцерського складу ВВНЗ сприяє формуванню у майбутніх курсантів усвідомленої позиції щодо свого професійного майбутнього як військовослужбовця, як офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, створює передумови до вироблення індивідуальної системи професійно орієнтованих цінностей та мотивації до військової служби та навчання, тобто «стати офіцером і утвердити себе в соціумі» [75], що в подальшому через актуалізацію суб'єктного потенціалу курсанта є підґрунтям для забезпечення ціннісного та мотиваційного компонентів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів. Успішність проходження цього етапу є необхідною умовою ефективного формування їх професійної суб'єктності у процесі професійної підготовки.

Етап початку самостійної професійної діяльності на посадах офіцерського складу та етап опанування основами професійної майстерності, що відбуваються поза межами ВВНЗ, є етапами становлення офіцера, формування його професійного досвіду, особистої суб'єктної позиції. Подальша професійна діяльність має результатом опанування основами професійної майстерності та прагнення до переосмислення свого професійного досвіду, що є об'єктивним результатом проведення заходів формування професійної суб'єктності офіцера у процесі професійної підготовки.

4.3. Основні методи, форми та засоби формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ

Комплексна методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів охоплює період навчання курсанта у ВВНЗ та поділяється на три взаємозалежних та взаємодоповнювальних етапи: етап навчання на молодших (1-2) курсах, етап навчання на 3-4 курсах (для майбутніх офіцерів, термін навчання яких становить 5 років) і на 3 курсі для тих курсантів, термін навчання яких становить 4 роки, та етап навчання на випускному курсі.

Етап навчання на молодших (1-2) курсах є етапом опанування системи військово-професійних знань, умінь, навичок, формування цінностей військово-професійної діяльності із захисту Батьківщини, соціально значущих і професійно важливих якостей офіцера.

Після завершення вступної кампанії та зарахування громадян до ВВНЗ необхідним є проведення заходів адаптації майбутніх офіцерів до умов військової служби та системи військової освіти, що здійснюються на етапі первинної військово-професійної підготовки оптимальною тривалістю до 3 тижнів. Така підготовка сприяє оволодінню майбутніми офіцерами необхідними початковими знаннями, навичками та вміннями для застосування їх у подальшій навчальній і військово-професійній діяльності, за результатами якої курсанти мають знати загальні вимоги до

військовослужбовця, військової служби та навчання у ВВНЗ, усвідомлювати її зміст і відповідальність за свої дії.

Перед початком первинної військово-професійної підготовки одним із обов'язкових елементів є організація та проведення адміністративно-командним складом ВВНЗ ритуалу вручення молодому поповненню стрілецької зброї та її закріплення за ним, що сприяє формуванню професійної спрямованості та є одним з етапів оволодіння майбутніми офіцерами культурою військово-професійної діяльності.

У подальшому необхідним є проведення занять з курсантами з окремих навчальних дисциплін загальновійськової спрямованості, серед яких важливе значення для формування майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності мають «Правова підготовка», «Статути ЗС України», «Національно-патріотична підготовка» та «Психологічна підготовка».

Метою проведення навчальних занять з «Правової підготовки» є сприяння розумінню та усвідомленню курсантами військового обов'язку, його мети та складових, порядку проходження військової служби та набуття військово-професійної освіти у ВВНЗ.

У процесі проведення навчальних занять з дисципліни «Статути ЗС України» пріоритетна увага науково-педагогічних працівників спрямовується на роз'яснення курсантам загальних обов'язків військовослужбовців, порядку взаємовідносин між начальниками та підлеглими, старшими та молодшими за військовим званням чи посадою, а також правила військової ввічливості та поведінки. Окремої уваги потребує роз'яснення змісту Військової присяги та її значення у військово-професійній діяльності військовослужбовця та офіцера зокрема, порядку її складання та відповідальність у разі порушення.

Метою проведення навчальних занять з «Національно-патріотичної підготовки» є роз'яснення місця і ролі ЗС України у забезпеченні обороноздатності держави з урахуванням історичного досвіду та сучасних викликів і загроз, історії їх будівництва та перспектив розвитку, специфіки виконання завдань за призначенням фахівцями обраного напрямку військово-професійної діяльності.

Підвищенню інтерактивності проведення навчальних занять сприятиме використання відеоматеріалів із демонстрацією прикладів мужності, героїзму і самопожертви військовослужбовців у процесі виконання військового обов'язку на прикладах воєнних діячів минулого та конкретних військовослужбовців сьогодення, залучення до їх проведення військовослужбовців з офіцерського складу, які є учасниками бойових дій, нагороджених державними нагородами. Крім того, доречним вбачається зосередження уваги майбутніх офіцерів на роз'яснення бойового шляху та традицій ВВНЗ, що має визначальний вплив на формування ціннісного компонента професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Проведення навчальних занять із «Психологічної підготовки» під час первинної військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів має за мету забезпечувати формування базових компонентів стійкості курсанта до психотравмувальних чинників бою, з'ясування індивідуальних можливостей у подоланні стрес-чинників, умінь створення внутрішніх джерел високої бойової активності та індивідуальної готовності адаптуватись до екстремальних умов бою.

Навчальні заняття з «Психологічної підготовки» доречним вбачається проводити, використовуючи моделювання реалістичних образів тактики дій, створюючи в процесі навчання фізичні і психічні навантаження (перевантаження), характерні для реального бою (звукові ефекти, постріли, вибухи, нальоти авіації, стон поранених, манекени з муляжами поранень та травмувань, димові завіси, використання вогню, застосування холостих набоїв, вибухових пакетів та іншої імітації). Очікуваним результатом проведення занять з цієї навчальної дисципліни є визначення рівнів сформованості психічних якостей майбутніх офіцерів, діагностування їхніх лідерських якостей як суб'єктів первинної військово-професійної та навчальної діяльності.

Курсанти після закінчення первинної військово-професійної підготовки складають Військову присягу, що є одним із визначальних елементів формування цільової настанови на професійну діяльність із захисту територіальної цілісності та недоторканності Батьківщини, що сприяє забезпеченню стійкого

переконання курсанта у повноцінній включеності в усі аспекти військово-професійної діяльності та освітнього процесу ВВНЗ.

Після складання Військової присяги у курсантів починається освітній процес, метою якого на початковому етапі – 1-2 курсі набуття освіти у ВВНЗ є отримання фундаментальних знань, умінь і навичок військово-професійної діяльності як військовослужбовця.

Головним завданням науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу на початку 1-го курсу є формування суб'єктної готовності та суб'єктної адаптації курсантів до військової служби та специфічних умов, притаманних ВВНЗ. Труднощами проходження зумовленого періоду для майбутніх офіцерів є зміна соціального оточення, потреба самостійного вирішення службових і побутових проблем, усвідомлення відповідальності за порушення визначених керівними документами вимог, становлення у курсантському середовищі, докорінна зміна як цілей, змісту, так і результату навчальної діяльності.

Головним завданням науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу щодо успішного подолання зумовлених труднощів є створення належних умов пізнання та усвідомлення курсантів самих себе в новій соціальній ролі, забезпечення становлення та розвитку суб'єктності майбутнього офіцера як військовослужбовця та як курсанта, що зумовлює співвідношення останнім вимог виконання обов'язків військової служби з навчальною діяльністю, формування ціннісної сфери курсантів як майбутніх офіцерів – суб'єктів військово-професійної діяльності, усвідомлення основ військово-професійної суб'єктності.

На 1-му та 2-му курсах набуття військово-професійної освіти переважна більшість навчальних дисциплін належить до циклу загальної підготовки, що, крім забезпечення базової основи для подальшого формування професійно орієнтованих знань і умінь, у поєднанні з виконанням обов'язків військової служби забезпечує становлення курсанта суб'єктом власної психічної активності та навчальної діяльності через створення належних умов актуалізації його суб'єктного потенціалу та стимулювання суб'єктної активності, саморефлексія та самооцінювання проявів

якої сприяє усвідомленому сприйняттю курсантом самого себе в якісно новому соціальному статусі – як військовослужбовця, як курсанта ВВНЗ та як майбутнього офіцера.

Особливістю зумовленого етапу є той факт, що саме в процесі набуття військово-професійної освіти майбутнього офіцера на 1-2 курсах у ВВНЗ через актуалізацію його суб'єктного потенціалу відбувається становлення професійної суб'єктності як військовослужбовця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності згідно з обраним фахом. Процес становлення професійної суб'єктності характеризується створенням у ВВНЗ освітнього середовища, що стимулює становлення суб'єктності курсанта та системним, систематичним і безперервним педагогічним впливом на нього з боку як науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу, так і інших курсантів через стимулювання та заохочення сприйняття майбутнім офіцером себе як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності – офіцера.

Навчальні дисципліни циклу загальної підготовки через урахування професійної спрямованості та особливостей діяльності військовослужбовця та офіцера зокрема сприяють формуванню уявлення про майбутню військову професію, актуалізують стійку потребу в опануванні новими знаннями та набутті досвіду виконання обов'язків військової служби, забезпечують активізацію особистісної позиції курсантів та належну адаптацію до умов навчання та служби.

Ключовими навчальними дисциплінами циклу загальної підготовки, що вивчаються курсантами на 1-2 курсах, є «Історія України та українського війська», «Історія війн та воєнного мистецтва», головною метою яких є формування у майбутніх офіцерів цільової настанови на професійну діяльність із захисту територіальної цілісності та недоторканності Батьківщини, розуміння необхідності власного внеску у виконання зумовлених завдань.

Формування професійно важливих якостей майбутнього офіцера як обов'язкової передумови до актуалізації суб'єктного потенціалу курсанта та стимулювання його суб'єктної активності забезпечують низка навчальних дисциплін, серед яких «Загальна тактика», «Статути ЗС України та їх практичне застосування»,

«Управління діями механізованих підрозділів», «Тактико-спеціальна підготовка (розвідувальна підготовка, тактична медицина, бойова система виживання воїна)», «Військова педагогіка та психологія».

Вивчення зазначених дисциплін крім активізації пізнавального інтересу забезпечує розвиток інтересу до військово-професійної діяльності, потреби в підвищенні рівня військово-професійних знань та загалом формування системи наукових та професійних знань про діяльність військовослужбовця та офіцера, що забезпечує реалізацію когнітивного компонента формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера під час цього етапу.

Під час викладання навчальних дисциплін на 1-2 курсах навчання доцільним вбачається використання активних методів навчання, методів групової взаємодії та методів творчих навчальних завдань, спрямованих на самопрезентацію та самоаналіз курсантів, розкриття особистісного потенціалу та виявлення індивідуальних суб'єктних проявів.

Ефективним є використання на цьому етапі індивідуальних та групових тренінгів та методик самопізнання і самоусвідомлення курсантів, спрямованих на забезпечення належного рівня адаптації до умов навчання та виконання обов'язків військової служби, забезпечення повноцінної включеності в усі аспекти освітнього процесу ВВНЗ.

Крім навчальної діяльності, протягом 1-2 курсу навчання курсант опановує основи військово-професійної діяльності. Насамперед майбутній офіцер перебуває у спеціально створеному навчально-виховному просторі ВВНЗ, який реалізований та функціонує з метою формування як цінностей військово-професійної діяльності із захисту Батьківщини, соціально значущих та професійно важливих якостей офіцера, так і формування його професійної спрямованості. Цілодобове перебування на території ВВНЗ, виконання елементів розпорядку дня, суворя регламентація всіх аспектів діяльності забезпечує усвідомлення, сприйняття та схвалення культури військово-професійної діяльності.

Визначаючи військово-професійну діяльність як важливий чинник та необхідну умову формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера в процесі професійної підготовки відповідно

до основних ідей та положень суб'єктно-діяльнісного підходу, їх реалізація сприяє системному охопленню всіх елементів військово-професійної діяльності та забезпечує усвідомлення курсантом себе повноцінним її суб'єктом, оскільки «суб'єктність і професійна суб'єктність – це якості, що належать суб'єкту з позицій суб'єктного підходу. Людина розглядається як суб'єкт вдосконалення та самовдосконалення, що передбачає його високу вільну самостійність та активність у виборі цілей та ідеалів» [163].

Суб'єктно-діяльнісний підхід під час навчання курсанта на 1-2 курсах реалізується через залучення курсантів до виконання обов'язків у складі добового наряду днювальним роти, помічником чергового контрольно-пропускного пункту, патрульним та під час несення вартової служби. Проте визначальний вплив має створення умов набуття первинного управлінського досвіду через залучення курсанта до виконання обов'язків командирів первинної ланки – командира відділення та командира навчальної групи, що здійснюється після вивчення індивідуальних особливостей майбутнього офіцера, його лідерського потенціалу та готовності до самостійного виконання обов'язків.

Зі курсантами на 1-2 курсах важливо забезпечувати належну роботу офіцерів-кураторів навчальних груп зі найбільш підготовлених офіцерів, що мають як досвід керування військовими колективами, так і в переважній більшості досвід виконання службово-бойових завдань. Головною метою діяльності офіцерів-кураторів є безпосередній індивідуально спрямований вплив на проходження курсантами адаптаційного періоду до військової служби та навчання у ВВНЗ, формування позитивної мотивації майбутніх офіцерів до навчання і морально-бойових, професійних та особистісних якостей.

Реалізація зумовленого комплексу заходів має визначальний вплив на мотиваційну сферу майбутнього офіцера через самоаналіз ним власного «Я – професійного образу» та усвідомлення власного місця у військовій професії. Як зазначає В. Ягупов, рушійними силами мотивації того, хто вчиться, до досягнення цілей навчальної діяльності, а в перспективі й професійних цілей і в подальшому кар'єрного зростання є такі: рівень розвиненості 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 вихованця; особливості протікання нервово-психічних процесів особистості тощо. На думку науковця, мотивація навчально-пізнавальної діяльності складається із сукупності певних мотивів для досягнення в ній успіхів, а мотив навчально-пізнавальної діяльності – це намагання учня досягти певного рівня розвиненості в учінні та професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, міцні та різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички та вміння [532], що повною мірою притаманне процесу формування мотиваційної сфери майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки.

Належний рівень сформованої мотивації курсанта до військово-професійної діяльності забезпечується сформованістю стійких мотивів і цілей до майбутньої професії як військовослужбовця та як офіцера. Особистісні прагнення та інтереси курсанти починають співвідносити з професійним інтересами через позитивне ставлення до військово-професійної діяльності та схвалення притаманних професії норм і правил, що забезпечує опанування основами військово-професійної компетентності, формування цінностей професії військовослужбовця та офіцера зокрема, що є визначальним у розвитку ціннісного та мотиваційного компонентів формування професійної суб'єктності.

Набутий первинний досвід виконання обов'язків військової служби забезпечує усвідомлений характер активності курсанта, проте має низку труднощів, вирішення яких потребує впливу інших суб'єктів діяльності – науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу.

Перш за все, це труднощі, пов'язані з проходженням адаптаційного періоду, що зумовлюється докорінною зміною усталеного укладу життя, зміною соціального оточення, жорстко регламентованими вимогами до кожного з аспектів повсякденної життєдіяльності. Насамперед, це стосується виконання курсантом обов'язків військової служби, оскільки виконання елементів розпорядку дня, притаманного ВВНЗ, передбачає повну відповідність аналогічному у військовій частині, що зумовлює потребу прояву великих вольових зусиль через необхідність

витримувати суттєві фізичні навантаження та психологічний дискомфорт від різкої зміни усталеного способу життя.

Крім того, поряд із виконанням вимог військової служби основним видом діяльності курсанта є навчальна діяльність. Саме на 1-2 курсах майбутні офіцери мають оволодівати великим обсягом навчальних дисциплін циклу загальної підготовки, а також починається викладання дисциплін загальнопрофесійної та військово-професійної підготовки. Через великий обсяг навчального матеріалу, який необхідно сприйняти, усвідомити, переосмислити, в майбутнього офіцера виникають труднощі через відсутність навичок і вмінь вивчення та конспектування лекцій, роботи на групових заняттях і опрацювання рекомендованої літератури. Крім того, вперше у житті курсанта навчальна діяльність передбачає необхідність самостійної роботи з великими обсягами різноманітної навчальної та наукової інформації. Зумовлені труднощі мають своїм результатом відчуття у курсантів сумнівів у правильності вибору професії та актуалізують потребу вибору індивідуального стилю поведінки та навчальної діяльності як результат боротьби мотивів.

Поряд із труднощами цього періоду, у майбутніх офіцерів відбувається актуалізація потреби у набутті навичок і вмінь самопізнання та рефлексії, виробляються індивідуальні прийоми саморегуляції. Визначальним чинником формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера на цьому етапі є діяльність науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу щодо стимулювання та розвитку конкретних проявів суб'єктності курсанта, оскільки професійна суб'єктність ґрунтується, на наше переконання, на позитивному ставленні до самого себе, рефлексії та саморефлексії. Суб'єктний вплив науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу, заохочення проявів суб'єктності у курсанта створюють передумови до розвитку у майбутніх офіцерів потенціалу до самодетермінації і саморегулювання військово-професійної та навчальної активності відповідно до особисто визначених критеріїв оцінювання успішності, що, крім іншого, має винятковий вплив на формування відповідальності за отримані результати діяльності як її повноправного суб'єкта.

Пошук шляхів вирішення зумовлених труднощів, самопізнання та рефлексія є підґрунтям формування суб'єктної позиції курсанта, яку ми трактуємо як систему позитивних ставлень до військової служби, професії офіцера і самого себе як до повноправного суб'єкта військово-професійної діяльності.

З огляду на зазначене, 1-2 курси є визначальним у подальшій професійній діяльності курсантів як військовослужбовця та як офіцера зокрема, оскільки саме в цей період відбувається самоусвідомлення майбутнім офіцером себе як суб'єкта через вибір варіантів реалізації потреб військово-професійної та навчальної діяльності. Пріоритетним напрямом діяльності науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу при цьому є стимулювання та заохочення окремих проявів суб'єктності курсанта, визначальними серед яких є такі: свідома активність у військово-професійній та навчальній діяльності; самопізнання, самоконтроль і рефлексія результатів проявів активності; ініціативність щодо вибору альтернатив виконання визначених завдань; усвідомлена відповідальність за отримані результати діяльності; визнання себе, науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу та інших курсантів як унікальних особистостей та повноцінних суб'єктів військово-професійної діяльності та суб'єктне ставлення до них.

Опанування системи військово-професійних знань, умінь, навичок, формування цінностей військово-професійної діяльності із захисту Батьківщини, соціально значущих та професійно важливих якостей офіцера, цілеспрямоване входження в ситуації військово-професійної діяльності та пошук шляхів вирішення притаманних їй проблем дають можливість курсанту зайняти активну позицію суб'єкта життєдіяльності, що забезпечує розвиток когнітивного компонента формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Основний результат етапу набуття освіти на 1-2 курсах – оволодіння майбутнім офіцером на основі самооцінювання та саморефлексії культурою навчальної діяльності та становлення її суб'єктом, усвідомлення своїх професійних перспектив.

Наступним етапом розвитку особистості майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності у ВВНЗ є продовження освіти на 3 курсі для курсантів з терміном навчання 4 роки та 3-4 курс – для курсантів з терміном навчання 5 років. Цей етап визначаємо як період набуття майбутнім офіцером суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності, що зумовлюється спрямуванням зусиль науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу на створення умов ефективної квазіпрофесійної діяльності курсантів у визначених умовами військово-професійної підготовки у ВВНЗ межах.

Зміст діяльності майбутніх офіцерів на цьому етапі спрямовується на набуття знань та формування умінь і навичок, безпосередньо пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю як офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності згідно з обраним фахом, що в подальшому стануть основою для їхнього професійного становлення, оскільки «після здійснення певного способу життєдіяльності ... суб'єктність зникає і знову з'являється в тій чи іншій формі, релевантною для здійснення вже іншої форми життєдіяльності» [500, с. 119].

Квазіпрофесійна діяльність курсанта на другому етапі формування професійної суб'єктності спрямовується на здобуття суб'єктного досвіду щодо виконання завдань військової служби, поведінки та діяльності як майбутнього офіцера.

Залучення курсантів до чергового виконання обов'язків командира відділення та командира навчальної групи сприяє набуттю досвіду первинної управлінської діяльності, формуванню свідомої відповідальності за отримані результати. Аналіз результатів виконання обов'язків з боку адміністративно-командного складу та курсантів-одногрупників дає змогу майбутньому офіцеру реалізувати отримані теоретичні знання в практичній управлінській діяльності, в разі потреби її скорегувати.

Крім виконання обов'язків командирів відділень і командирів навчальних груп, майбутні офіцери залучаються до несення служби в добовому наряді на посадах старшого патрульного наряду, чергового структурного підрозділу, помічника чергового, де виконують обов'язки спільного з офіцерським складом.

Іншим напрямом суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера на цьому етапі є залучення курсантів до виконання обов'язків помічника інструктора під час проведення тренінгових занять, що дозволяє забезпечувати підвищення рівня його підготовленості до самостійного проведення занять, формування основ методичної майстерності майбутнього офіцера як педагога.

Отриманий суб'єктний досвід виконання завдань військової служби дозволяє розвинути здатності майбутнього офіцера, ціннісне ставлення до професії, до себе як повноцінного її представника та до інших курсантів як унікальних суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності, має прояв у поведінці та міжособистісній взаємодії, дозволяє майбутньому офіцеру створити основи для формування майбутнього індивідуального управлінського стилю поведінки на основі зміни Я-концепції.

Результатом квазіпрофесійної діяльності курсанта є стійка потреба в здобутті нових професійно орієнтованих знань, зростання мотивації до самостійного виконання завдань, максимально наближених до функціональних обов'язків офіцера, бажання спробувати себе в якісно новій ролі як майбутнього управлінця.

З 3 курсу у майбутніх офіцерів починається викладання навчальних дисциплін загальнопрофесійної та військово-професійної підготовки, оскільки після опанування базовими знаннями та отриманого досвіду виконання завдань військово-професійної діяльності під час попереднього періоду постає потреба в нових знаннях про особливості військово-професійної діяльності для реалізації завдань вищого, ніж попередній, рівня складності.

Ключовими навчальними дисциплінами циклів загальнопрофесійної та військово-професійної підготовки є такі: «Управління повсякденною діяльністю підрозділів», «Основи військового законодавства та міжнародне гуманітарне право», «Управління діями механізованих підрозділів», «Сучасні методики психологічної діагностики військовослужбовців», «Психологічна підготовка особового складу», «Психологія лідерства військовослужбовців», «Внутрішньо комунікаційна робота в частині

(підрозділі)», «Тренінгові технології в навчанні та вихованні військовослужбовців».

Викладання навчальної дисципліни «Управління повсякденною діяльністю підрозділів» сприяє набуттю курсантами знань і формуванню умінь ефективного управління військовими підрозділами в умовах мирного часу, забезпечує розуміння порядку виконання визначених військовими керівними документами вимог до офіцера як управлінця, актуалізує потребу до вдосконалення своїх фахових (методичних) навичок. Знання та розуміння процесів планування, підготовки, ведення і забезпечення бою підрозділом, вміння ухвалювати обґрунтовані рішення в бойових умовах, вирішувати нетипові завдання, віддавати накази (розпорядження) та нести відповідальність за їх виконання майбутні офіцери набувають під час опанування дисципліною «Управління діями механізованих підрозділів». Необхідність формування у курсантів навичок нестандартного та нешаблонного ухвалення управлінських рішень забезпечується використанням, крім усталених форм організації занять, інтерактивних педагогічних технологій, серед яких «мозковий штурм» та вирішення притаманних реальним умовам ситуативних завдань за допомогою кейс-методу.

Пріоритетна увага під час викладання навчальної дисципліни «Основи військового законодавства та міжнародне гуманітарне право» спрямовується на формування здатності курсантів сумлінно виконувати службовий обов'язок, непорушно додержуватися вимог законодавства та вимагати від підлеглих їх дотримання та виконання, використовувати норми права для успішного вирішення службово-бойових завдань.

Забезпечення майбутніх офіцерів знаннями основ психології військових колективів, вмінням обирати та ефективно застосовувати методики психологічної діагностики для забезпечення завдань психологічної роботи з військовослужбовцями, здатностями визначати кризові психічні стани та здійснювати їхню корекцію через заходи психопрофілактичної та внутрішньокommунікаційної роботи з особовим складом, здійснювати психологічну підготовку підпорядкованих сержантів та солдат до виконання службово-бойових завдань відбувається під час вивчення дисциплін «Сучасні методики

психологічної діагностики військовослужбовців» та «Психологічна підготовка особового складу».

Навчальна дисципліна «Психологія лідерства військовослужбовців» сприяє формуванню та розвитку у курсантів світогляду, критичного, творчого та нешаблонного мислення з метою здобуття авторитету, поваги і довіри у військовослужбовців, умінь та навичок застосування лідерських стилів впливу на військовослужбовців з метою виконання ними завдань за призначенням. Окрема увага приділяється практичній складовій вивчення дисципліни, яка організовується з використанням кейс-методів та вирішенням ситуативних завдань, в основі яких лежить досвід прояву військового лідерства у мирний і воєнний час, що сприяє розвитку у майбутніх офіцерів творчості, ініціативи та самостійності під час ухвалення управлінських рішень.

Викладання навчальної дисципліни «Внутрішньокommунікаційна робота в частині (підрозділі)» має за мету формування у курсантів умінь налагодження ефективного комунікаційного процесу в підпорядкованих підрозділах, управління груповими процесами, використання технології спрямованого комунікативного впливу на особистість військовослужбовця, навичок і вмінь партнерського спілкування та ефективної взаємодії в групі. Крім того, окрема увага спрямовується на опанування майбутнім офіцером техніками рефлексії т саморефлексії власної поведінки, самоспостереження та самоконтролю.

У ході вивчення навчальної дисципліни «Тренінгові технології у навчанні й вихованні військовослужбовців» майбутній офіцер здобуває компетентності, теоретичні знання та уміння: реалізовувати педагогічні й психологічні технології, орієнтовані на особистісне зростання військовослужбовця, його гармонійний розвиток, формування установок на здоровий спосіб життя, толерантності у взаємодії з оточенням, подолання життєвих та службових труднощів; формувати здатність до комплексного впливу на рівень пізнавальної й мотиваційно-вольової сфер, самоусвідомлення, психомоторики, особливостей характеру, темпераменту, функціональних станів, особистісних рис з метою гармонізації психічного функціонування військовослужбовця; здатність до адаптації та дій у новій ситуації.

Результатом опанування курсантами змістом навчальних дисциплін циклів загальнопрофесійної та військово-професійної підготовки є сформованість системи професійно орієнтованих знань про майбутню діяльність як офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, професійно важливих якостей майбутнього офіцера та управлінця, усвідомленої потреби подальшого формування власної професійної суб'єктності на основі набутих знань методів, форм і засобів її формування.

Оволодіння теоретичними основами професійної суб'єктності сприяє подальшому розвитку ціннісного, мотиваційного та когнітивного компонентів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, актуалізує усвідомлену потребу формування її практичних аспектів.

Важливим на цьому етапі є суб'єктний підхід науково-педагогічних працівників та адміністративно-командного складу до організації самостійної підготовки майбутнього офіцера. Самостійна робота курсантів протягом цього етапу забезпечує формування готовності до самостійного поповнення професійних знань, вироблення вмінь пошуку необхідної інформації, її обробки та подальшого використання у військово-професійній діяльності. Використання таких активних методів організації самостійної роботи, як кейс-методи, перегляд текстової та відеоінформації професійного спрямування за вказаними науково-педагогічними працівниками посиленнями в інтернет-мережі з подальшим її аналізом дає змогу забезпечити розвиток аналітичних здібностей майбутнього офіцера та підвищити обсяг його знань.

Військове стажування, яке відбувається наприкінці 3-го курсу набуття військово-професійної освіти, забезпечує набуття майбутніми офіцерами первинного суб'єктного досвіду виконання обов'язків на офіцерських посадах – командира взводу та заступника командира роти в конкретних умовах професійного середовища, що, на наше переконання, є однією з оптимальних методик контекстного навчання та забезпечує набуття знань, умінь і первинного досвіду в реальних умовах виконання завдань офіцером.

Змістом діяльності курсанта на стажуванні є сприйняття та усвідомлення моделей і норм поведінки, вироблених у

конкретному військово-професійному середовищі – військовій частині, з подальшим їх наслідуванням у своїй професійній діяльності.

Відбувається закріплення отриманих знань, навичок і вмінь управління військовими підрозділами, експлуатації зброї та військової техніки, проведення заходів навчання та виховання сержантів і солдат, індивідуальної виховної роботи з ними та ін.

Організація та проведення стажування у військових частинах, крім отримання реального досвіду виконання обов'язків, дозволяє курсанту ознайомитися з умовами та особливостями служби у військовій частині, критично оцінювати як набуті знання та вміння практичної діяльності, так і співвіднести власну готовність до їх виконання з потребами військ.

Набуття освіти на 3 курсі для курсантів з терміном навчання 4 роки та на 3-4 курсі для курсантів з терміном навчання 5 років є, на наше переконання, етапом становлення первинної професійної суб'єктності, рушійною силою якого є боротьба мотивів майбутньої військово-професійної діяльності як офіцера.

Об'єктивним труднощами етапу, подолання яких потребує координації зусиль усіх суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ – науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу та курсантів, є суттєве зростання, порівняно з попереднім етапом, обсягу знань та вмінь, які має засвоїти та набути курсант, збільшення кількості практичної складової навчальної діяльності, необхідність участі у нових видах діяльності: науковій (участь у гуртках Воєнно-наукового товариства курсантів, підготовка наукових робіт, статей та тез конференцій), адміністративній (виконання індивідуальних завдань керівництва навчального курсу, викладачів і кураторів), педагогічній (самостійна підготовка та проведення занять з курсантами першого курсу зі стройової підготовки та Статутів ЗС України). Визначальну роль у подоланні зумовлених труднощів відіграє науково-педагогічний колектив випускових кафедр та офіцери-куратори через налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії з курсантами, персонально орієнтованого на конкретного курсанта психолого-педагогічного впливу та підтримки в процесі подальшого розвитку та закріплення професійних навичок та вмінь.

У результаті опанування майбутніми офіцерами змістом навчальних дисциплін та отримання досвіду квазіпрофесійної діяльності через прояви свідомої активності відбувається координація особистісних цілей та інтересів курсантів з професійними, що забезпечує подальше набуття ними суб'єктного досвіду. Отриманий суб'єктний досвід квазіпрофесійної діяльності сприяє професійному самовизначенню курсантів та є стимулом до подальшого формування їхньої професійної суб'єктності.

Крім того, розвиток ціннісного ставлення курсантів до професії, отриманий суб'єктний досвід, рефлексія та саморефлексія забезпечують остаточне формування ціннісного та мотиваційного компонентів професійної суб'єктності, подальший розвиток когнітивного компонента та розвиток діяльнісного, що має своїм результатом становлення суб'єктної позиції курсанта як майбутнього офіцера.

Наступний етап – етап набуття військово-професійної освіти курсантів на випускному курсі – спрямований на опанування специфічними особливостями професії офіцера, професійне самовизначення, набуття досвіду військово-професійної діяльності офіцера, розвиток професійно важливих та індивідуально-психічних якостей, що має своїм результатом завершення процесу формування його професійної суб'єктності.

Етап формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера на випускному курсі має низку особливостей, урахування яких підвищує ефективність проведення заходів її формування. Відбувається збільшення кількості дисциплін військово-професійного та фахового спрямування при зменшенні загальної їх чисельності, зростає кількість годин, що відведені для самостійної підготовки курсантів. Відбувається їх підготовка до проходження військового стажування, під час якого майбутній офіцер виконує обов'язки за посадою, на яку планується для подальшого призначення після закінчення ВВНЗ. Крім того, визначальний вплив на всі аспекти життєдіяльності курсанта має необхідність виконання кваліфікаційної роботи та належна підготовка до підсумкової атестації та здачі іспитів.

Зазначені особливості актуалізують потребу майбутнього офіцера до підвищення ефективності засвоєння знань і набуття

умінь для самостійної професійної діяльності на посадах офіцерського складу, сприяють подальшому розвитку творчого мислення та свідомої активності, забезпечують формування стійких мотивів до успішної військово-професійної діяльності та готовності до неї.

Реалізація комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів на попередніх етапах, яка відбувалась за такою послідовністю: курсант як суб'єкт власної психічної активності, курсант як суб'єкт навчальної та первинної військово-професійної діяльності, курсант як суб'єкт квазіпрофесійної діяльності, на випускному курсі вектором пріоритетного спрямування має завершення формування курсанта як майбутнього офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах.

Визначаючи суб'єктно-діяльнісний підхід як пріоритетний у формуванні професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, виходитимемо з методологічних позицій сучасних науковців, на думку яких актуалізація професійної суб'єктності фахівця має таку динаміку:

- усвідомлення на практиці своєї професійної суб'єктності та її сприйняття як особистісної та професійної цінності;

- поступове розширення самостійно виконуваних функцій професійної діяльності;

- перехід від виконавської тенденції відтворення соціально схвалюваних типових зразків вирішення професійних завдань до індивідуального стилю їх вирішення, тобто від типізації до індивідуалізації професійної діяльності;

- посилення варіативності дій при вирішенні професійних завдань у типових і нетипових умовах, тобто творче начало в професійній діяльності;

- зміна характеру структурних і змістовних зв'язків між елементами професійної суб'єктності, тобто актуалізація творчого індивідуального почерку;

- посилення спрямованості до власного професійно психологічного досвіду і потенціалу в складних ситуаціях професійної діяльності;

– підвищення ролі внутрішньодетермінованої і регульованої професійної активності [534].

Зважаючи на вищезазначені позиції, на завершальному етапі формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів завершується опанування професійними знаннями та набуття умінь в обсязі, що є достатнім для самостійної професійної діяльності на первинних офіцерських посадах – командира взводу, заступника командира роти та їм рівних.

На випускному курсі квазіпрофесійна діяльність майбутнього офіцера поділяється на три взаємопов'язані складові: залучення до виконання обов'язків повсякденної життєдіяльності підрозділів, несення служби в складі добового наряду та виконання обов'язків під час навчальної діяльності.

Під час повсякденної життєдіяльності підрозділів курсант випускного курсу залучається до виконання обов'язків, в переважній більшості притаманних офіцерському складу. Набуття досвіду виконання обов'язків командира відділення та командира навчальної групи, що здійснювалось під керівництвом адміністративно-командного складу ВВНЗ по чергово кожним із курсантів з конкретно визначеними термінами, та опанування необхідними теоретичними знаннями впродовж попереднього періоду дали можливість залучати курсантів до виконання обов'язків курсового офіцера та заступника начальника навчального курсу з морально-психологічного забезпечення.

У процесі виконання обов'язків на посадах офіцерського складу курсанти опановують вимоги керівних документів щодо порядку організації діяльності, права та обов'язки курсового офіцера та заступника начальника навчального курсу з морально-психологічного забезпечення, ведення необхідної плануючої та звітної документації. Крім того, майбутні офіцери самостійно планують, готують та проводять навчальні заняття з окремих дисциплін військово-професійного спрямування, що дозволяє набути практичного досвіду та підвищити навички планування та організації повсякденної діяльності підрозділу.

Виконання обов'язків командирів навчальних взводів під час первинної військово-професійної підготовки курсантів першого курсу, що відбувається на польовій навчально-матеріальній базі

ВВНЗ, дозволяє випускникам набути досвіду підготовки та проведення занять під час польових виходів військовослужбовців, створення умов належного проживання, харчування, медичного та логістичного забезпечення, зберігання та обліку зброї та боєприпасів, урахування погодно-кліматичних умов під час проведення занять у польових умовах.

Під час несення служби в складі добового наряду курсанти випускного курсу залучаються до виконання обов'язків чергового підрозділу, чергового контрольно-пропускного пункту та начальника патруля, що передбачало необхідність свідомого вираженого вирішення окремих питань несення служби та несення відповідальності як за виконання визначених обов'язками завдань, так і рівень підготовленості підпорядкованого складу наряду з числа курсантів 1-3 курсів навчання, правильного поводження зі зброєю та боєприпасами. Виконання обов'язків помічника оперативного чергового ВВНЗ дозволяє майбутньому офіцеру набути досвіду несення оперативно-чергової служби, порядку оповіщення та оперативного доведення інформації.

Набуття досвіду самостійної підготовки та проведення навчальних занять як окремий напрям суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера реалізується через залучення курсантів випускного курсу до вибору форм і прийомів проведення навчальних занять. Перш за все це стосується практичних занять з будови та експлуатації озброєння та військової техніки, вогневої, стрийової та національно-патріотичної підготовки. Наявність достатнього рівня знань відкриває перед випускником можливість проведення у ролі інструктора як окремих, так і в складі комплексу тренінгових занять, спрямованих на формування у курсантів 1-2 курсів психологічної стійкості та готовності до виконання службово-бойових завдань, індивідуальної та групової психологічної підготовки, діагностики та прояву лідерських якостей, командотворення та ефективної взаємодії військовослужбовців у складі підрозділу.

Результатом залучення майбутнього офіцера до квазіпрофесійної діяльності на випускному курсі є розвиток рефлексивних умінь і здатностей, набуття досвіду саморегуляції,

подальше оволодіння практичними прийомами та способами військово-професійної діяльності, формування індивідуального управлінського стилю та розширення суб'єктного досвіду.

Навчальна діяльність на випускному курсі ВВНЗ орієнтована на формування у майбутніх офіцерів знань, які безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Цей етап військово-професійної освіти є визначальним і системостворювальним для професійного самовизначення майбутнього офіцера та формування його здатності ефективно й успішно виконувати службово-бойові завдання, тобто мати належний рівень сформованості професійної суб'єктності. Необхідною умовою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера на заключному етапі у ВВНЗ є знання процесів набуття військово-професійної освіти та усвідомлення особливостей професії офіцера.

Професія офіцера через поєднання в ній управлінських, педагогічних, психологічних і фахових аспектів, «виступає насамперед як складне структурне утворення, в якому представлено декілька самостійних видів діяльності: управління підрозділом у бою; керівництво підрозділом у мирний час; психологічна робота у підрозділі; навчання військовослужбовців; виховна робота у підрозділі; узгодження відносин у сім'ях військовослужбовців; регуляція своєї психіки в інтересах служби [396, с. 9], що зумовлює підбір як навчальних дисциплін циклу військово-спеціальної підготовки, так і методів, форм та прийомів їх викладання.

Структура основних освітніх програм циклу військово-спеціальної підготовки передбачає наявність навчальних дисциплін як обов'язкової компоненти, так і вибіркової, що науково-педагогічні працівники визначають як оптимальні для підвищення рівня професійної підготовленості випускника за обраним фахом. Крім того, варіативна складова дає змогу майбутньому офіцеру поглибити знання та навички для успішної професійної діяльності з урахуванням індивідуальної спрямованості та інтересів.

До навчальних дисциплін обов'язкової компоненти належать «Психолого-педагогічні аспекти діяльності військового керівника», «Соціально-психологічні технології управління військовими колективами», «Тренінгові технології в навчанні та

вихованні військовослужбовців», «Етика професійної діяльності військового керівника» та «Психологія кризових станів».

Зміст навчальної дисципліни «Психолого-педагогічні аспекти діяльності військового керівника» спрямований на набуття майбутніми офіцерами знань складових успіху офіцера у підрозділі, особливостей здійснення дієвого впливу на конкретного військовослужбовця та підрозділ, умінь визначати та використовувати психолого-педагогічні передумови підвищення результативності діяльності командирів. Окрема увага спрямовується на опанування курсантами вмій застосовувати моделі ефективного управління військовими колективами в різних умовах обстановки з урахуванням ситуативних та раптово виникаючих її змінних.

У процесі вивчення дисципліни «Соціально-психологічні технології управління військовими колективами» курсанти оволодівають теоретичними знаннями соціально-психологічних технологій управління військовими підрозділами та порядком їх реалізації у практичній діяльності офіцера, практичними методами застосування соціально-психологічних технологій управління військовими підрозділами, мають сформовані уміння вирішення практичних завдань психологічного забезпечення управління військовими підрозділами.

Продовження вивчення навчальної дисципліни «Тренінгові технології в навчанні та вихованні військовослужбовців» на випускному курсі має за мету набуття курсантами практичних умінь самостійної підготовки та проведення усіх видів тренінгових занять у процесі навчання та виховання військовослужбовців.

Опанування майбутніми офіцерами систематизованими знаннями засад професійної етики, особливостей культури і етикету поведінки офіцера, розуміння ролі військових традицій та ритуалів у службовій діяльності, практичні механізми формування морально-етичних цінностей у вихованні військовослужбовців передбачає вивчення навчальної дисципліни «Етика професійної діяльності військового керівника».

У межах навчальної дисципліни «Психологія кризових станів» курсанти набувають здатності вивчати, прогнозувати та проводити роботу з психопрофілактики негативних психічних

станів військовослужбовців, визначати кризові психічні стани та здійснювати їхню корекцію через заходи психопрофілактичної та внутрішньокommунікаційної роботи з особовим складом.

Оптимальними формами організації та проведення навчальних занять під час викладання зумовлених дисциплін є такі: вступні лекції, групові заняття як у складі навчальних груп, так і мікрогруп по 5-7 осіб, практичні заняття (виконання тестових завдань, вирішення ситуативних завдань та кейсів, практичне виконання вправ, групових та індивідуальних тренінгів, «круглі столи», обговорення, написання есе та ін.), самостійна робота курсантів. Окремі заняття, які потребують відтворення імітації дії на психіку курсанта притаманних сучасним бойовим діям психотравмувальних чинників (шум бою, вибухи, постріли, дим, спалахи) проводяться на навчальній польовій базі ВВНЗ.

Індивідуальна професійно-орієнтована освітня траєкторія реалізується майбутнім офіцером через наявність низки варіативних дисциплін: «Основи інформації та комунікації», «Військове лідерство», «Військова психологія та педагогіка», «Естетичне виховання військовослужбовців».

Курс «Основи інформації та комунікації» передбачає набуття курсантом знань щодо налагодження зв'язків з громадськістю та взаємодії із засобами масової інформації, умінь організувати та проводити заходи інформування, військово-патріотичного виховання, захисту особового складу від негативного інформаційно-психологічного впливу противника, опанування механізмами впровадження сучасних інформаційних технологій у систему підготовки особового складу.

Навчальна дисципліна «Військове лідерство» базується на сучасній теорії лідерства та забезпечує здатність майбутніх офіцерів мотивувати підлеглих рухатися до спільної мети, здатність до самооцінки, наполегливість, активність, комунікабельність, стресостійкість, навички самоконтролю, особисту мотивацію на військову службу, дозволяє демонструвати творче та гнучке мислення.

Результатом опанування курсантами навчальними питаннями дисципліни «Військова психологія та педагогіка» є здатність використовувати психолого-педагогічні методи, прийоми та техніки ефективного вивчення та управління підпорядкованим

особовим складом, вміння підтримувати сприятливий морально-психологічний клімат у колективах та готувати особовий склад підрозділу до дій в екстремальних умовах.

Вивчення курсу «Естетичне виховання військовослужбовців» передбачає сформованість у курсанта цілісних уявлень про пріоритетність культури в суспільному розвитку, концепцію реалізації морально-естетичного потенціалу культури військовослужбовців, набуття вмінь застосовувати знання з естетичного виховання військовослужбовців для аналізу та реалізації культурних, духовних та релігійних потреб особового складу.

Пріоритетна увага при виборі варіативних дисциплін спрямовується на виконання творчих завдань, проєктів, обговорення та дискусії, написання есе, що суттєво збагачує професійний потенціал випускника, розширює діапазон професійних знань та вмінь.

Забезпечення формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера на останньому етапі комплексної методики здійснюється з використанням таких форм організації освітнього процесу: проблемні лекції та семінари, колективна діяльність науково-педагогічних працівників та курсантів з використанням потенціалу імітаційних та рольових ігор, евристичні бесіди, мозковий штурм, обговорення та круглі столи, вирішення ситуаційних завдань, кейс-методів, самостійна робота за визначеними завданнями з подальшим колективним обговоренням у складі навчальної групи. Реалізація зазначених форм спонукала майбутніх офіцерів до посилення потреби в практичному використанні набутих знань та умінь у професійній діяльності, прояву власного суб'єктного ставлення до виконання завдань військової служби.

Окремим напрямом діяльності є організація самостійної роботи курсантів, яка є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу ВВНЗ, передбачає поєднання індивідуальної та колективної діяльності, потребує координації дій науково-педагогічних працівників та майбутніх офіцерів. Вирішення проблеми формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера зумовлює побудову взаємовідносин між науково-педагогічними працівниками та майбутніми офіцерами як рівноправними суб'єктами

навчальної діяльності насамперед через забезпечення належного рівня мотивації курсанта до самостійного опанування додатковими знаннями, набуття вмінь організації, планування та контролю своєї діяльності та відповідальності за її результати.

Визначальна роль у формуванні мотивації належить науково-педагогічним працівникам, які особистим прикладом суб'єктного ставлення до виконання обов'язків військової служби дозволяють майбутньому офіцеру розкрити творчий потенціал, чітко окреслити перспективи особистого зростання, спонукають до конкретизації професійних цілей, мотивують курсантів у необхідності підвищення рівня професійних знань та умінь як обов'язкової умови подальшої успішної професійної діяльності.

Самостійна робота курсантів на випускному курсі через наявність достатнього рівня знань і сформованих умінь самостійної роботи на попередніх курсах набуття військово-професійної освіти дозволяє використовувати всі наявні форми та підходи до її організації з урахуванням мети, змісту та дидактичних засобів викладання конкретної навчальної дисципліни.

З метою більш глибокого опанування теоретичними знаннями, їх удосконалення, розширення спектру професійних знань та вмінь дієвою формою самостійної роботи є використання сучасних освітніх технологій. В першу чергу, до них ми відносимо рейтингову систему навчання, що «дозволяє студенту і викладачу виступати суб'єктами освітньої діяльності» [547, с. 52]. За результатами якісних показників навчальної діяльності майбутні офіцери, які мають більш вищий рейтинг, мають можливість збільшити свої шанси для обрання місця подальшого проходження військової служби на основі індивідуальних інтересів та потреб.

Методичне забезпечення самостійної роботи курсанта розробляється науково-педагогічними працівниками з урахуванням його індивідуальних потреб та запитів, забезпечення свободи дій у виборі шляхів отримання інформації, її аналізу та критичного осмислення, формування автономності дій та відповідальності за їх результати. Найбільш оптимальним варіантом використання індивідуальних підходів є кейс-методи, сутність яких полягає в тому, що майбутнім офіцерам для самостійного вирішення пропонується реальна проблемна ситуація військово-професійної

діяльності, яка потребує ґрунтовного аналізу чинників та умов, що визначають оптимальний варіант вибору управлінського рішення. Необхідність аналізу чинників для вирішення проблемної ситуації актуалізує потребу курсанта у відтворенні знань, отриманих під час попередніх теоретичних занять та пошуку додаткової інформації як на визначених науково-педагогічним працівником інформаційних ресурсах, так і самостійно обраних.

Результатом самостійної роботи курсанта є оприлюднення власного варіанту вирішення проблемного питання перед навчальною групою, колективне обговорення з використанням методики «Аналіз проведених дій». Результатом обговорення є подальше формування суб'єктної позиції майбутнього офіцера через відстоювання власного погляду на вирішення цього питання, аргументації чинників та умов, які вплинули на його ухвалення, доведення власної позиції у відповідь на критичне оцінювання запропонованого варіанту з боку викладача та інших курсантів.

Окремим напрямом діяльності, що має безпосередній вплив на формування майбутнього офіцера як суб'єкта майбутньої військово-професійної діяльності, є проходження військового стажування. На випускному курсі майбутніх офіцерів відряджають до військових частинах терміном на 4 тижні, де повною мірою залучають до виконання обов'язків на посадах, на яких здійснюватиметься їхня подальша професійна діяльність. Це посади командира взводу, заступника командира роти, заступника командира роти з морально-психологічного забезпечення та їм рівні.

Під час військового стажування майбутні офіцери мають змогу перевірити набуті теоретичні знання та вміння в практичній професійній діяльності, отримати досвід управління військовими колективами, критично оцінити власну готовність до самостійного виконання обов'язків.

Крім виконання обов'язків на офіцерських посадах, курсанти отримують індивідуальні завдання, вирішення яких спонукає майбутнього офіцера під час стажування виробити альтернативні варіанти вирішення проблемних питань управління військовими колективами. Оцінка діяльності курсанта за час стажування є комплексною та складається з оцінки керівника стажування від військової частини, оцінки керівника стажування

від ВВНЗ і самооцінки майбутнього офіцера. Після стажування відбувається публічний захист його результатів, обговорення запропонованого варіанту вирішення індивідуального завдання.

Практична діяльність у процесі стажування сприяє самовдосконаленню професійно важливих якостей і розширенню суб'єктного досвіду курсанта, виробленню індивідуального управлінського стилю. У результаті подальшого розвитку рефлексивних умінь, набуття досвіду саморегуляції відбувається розширення суб'єктного досвіду курсанта, що забезпечує реалізацію діяльнісного та рефлексивного компонентів формування професійної суб'єктності.

Кваліфікаційна робота, яку відпрацьовують курсанти під час випускного курсу, має за мету формування здатності до професійної творчої діяльності, реалізації отриманого під час військового стажування досвіду вирішення актуальних проблемних питань управління військовими колективами. Тематика кваліфікаційних робіт, яку розробляють науково-педагогічні працівники випускових кафедр, відображає актуальні проблемні питання професійної діяльності на рівні компетентностей випускника, що дозволяє майбутньому офіцеру розробити та захистити альтернативний варіант вирішення проблемного питання, теоретично обґрунтувати наукові підходи та розробити методичні рекомендації до її вирішення.

Етап навчання майбутнього офіцера на випускному курсі є завершальним у процесі формування його професійної суб'єктності у процесі професійної підготовки. Навчальна діяльність упродовж випускного курсу, яка пріоритетно спрямована на набуття знань і вмінь, притаманних майбутній професійній діяльності та вдосконаленню їх компонентів, актуалізує професійно-орієнтовані потреби та співвідносить їх з професійними мотивами майбутніх офіцерів, забезпечує остаточне формування ціннісного ставлення курсантів до професії офіцера.

Квazіпрофесійна діяльність, що реалізується в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та іншими курсантами, на випускному курсі спрямована на формування практичних навичок і вмінь військово-професійної діяльності на

посадах, на які планується призначення випускників після закінчення ВВНЗ, вироблення індивідуального стилю управлінської діяльності та суб'єктної поведінки майбутнього офіцера. Набутий первинний практичний суб'єктний досвід у процесі квазіпрофесійної діяльності та військового стажування, рефлексія та саморефлексія сприяють остаточному формуванню суб'єктної позиції курсанта як офіцера – суб'єкта військово-професійної діяльності.

На заключному етапі відбувається остаточне формування діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної суб'єктності майбутнього офіцера. Рефлексія навчальної та квазіпрофесійної діяльності, результатів військового стажування має своїм результатом формування професійної свідомості і самосвідомості майбутнього офіцера, практичного професійного мислення як офіцера, усвідомлення себе та інших військовослужбовців як суб'єктів військово-професійної діяльності, своїх професійних перспектив та прийняття самого себе як офіцера, як управлінця, як військового професіонала окремого напрямку військово-професійної діяльності.

Результатом реалізації основних завдань комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів з урахуванням і дотриманням принципів та методологічних функцій професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності є самооцінювання, самопізнання, самоствердження, самодетермінація, саморегуляція, самореалізація та самоактуалізація майбутнього офіцера у професії, а також формування таких суб'єктних проявів: суб'єктної активності; потенційної професійної суб'єктності; професійної суб'єктної позиції; первинного суб'єктного досвіду в професійній сфері; сформованої професійної суб'єктності офіцера.

Результати формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів оцінюються за відповідними критеріями та їх показниками, що дає можливість визначити рівні її сформованості.

4.4. Тренінгові методики та технології формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів

Вирішення проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки потребує пошуку шляхів підвищення ефективності освітнього процесу через використання активних форм і методів навчання. Одним з оптимальних варіантів вирішення зумовленого питання в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів є тренінгові технології, які «стають все більш популярною формою професійної підготовки студентів різних спеціальностей» [315, с. 114], створюючи додаткові умови для самопізнання та самовдосконалення майбутнього офіцера на основі суб'єкт-суб'єктного підходу та забезпечення оптимальних умов становлення його активним суб'єктом освітнього процесу.

Розглядаючи тренінг як «запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто вчиться, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності, або в певній галузі» [466], ми розділяємо погляди К. Фоппеля, на думку якого об'єктом впливу під час тренінгу є «якості, властивості, вміння, здібності й настанови» [484, с. 7] особистості та майбутнього офіцера зокрема.

З урахуванням особливостей підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, вимог до професії військовослужбовця та офіцера зокрема, ми виокремлюємо низку вимог до організації та проведення тренінгів, серед яких такі:

- суб'єктна спрямованість підготовки та проведення тренінгів;
- активна позиція учасників тренінгу, обов'язкове залучення кожного курсанта до практичної діяльності та вироблення варіанту вирішення навчального завдання;
- моделювання тренінгових завдань та умов їх виконання, максимально наближених до реальних, з урахуванням особливостей і умов виконання завдань офіцером у різних умовах обстановки;
- формування психологічної готовності та психологічної стійкості майбутніх офіцерів до виконання службових завдань, зокрема й бойових;

- формування навичок поведінки у нестандартних та нетипових ситуаціях професійної діяльності;
- використання максимального спектру технологій, прийомів та технік під час підготовки та проведення тренінгів;
- визнання необхідності набуття досвіду ухвалення управлінського рішення пріоритетним завданням участі курсанта у тренінгу;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників тренінгу;
- обов'язковий аналіз отриманих результатів у складі групи та персонально кожним учасником.

Порядок організації та проведення тренінгових занять співвідноситься з етапами формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів відповідно до моделі та комплексної методики її формування. Структурно тренінгові заняття є блоками окремих тренінгів та вправ, логіка побудови та компоновання яких забезпечує оптимальний варіант досягнення необхідного результату – забезпечення належного рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

На першому етапі – навчання на 1-2 курсах – реалізується комплекс тренінгових занять, спрямованих на формування умінь та навичок, необхідних для виконання обов'язків військовослужбовця, актуалізації суб'єктного потенціалу та стимулювання суб'єктної активності курсанта.

Комплекс складається з двох взаємодоповнюючих блоків: аудиторного, що здійснюється в навчальних аудиторіях ВВНЗ, та польового, що здійснюється на польовій навчально-матеріальній базі – полігоні. Аудиторний блок складається з таких тренінгів: «Тренінг розвитку професійної мотивації та самосвідомості», «Тренінг емоційної стійкості», «Тренінг з формування впевненої поведінки» та «Тренінг управління агресією», польовий – з «Індивідуального психологічного тренінгу» та «Групового психологічного тренінгу».

«Тренінг розвитку професійної мотивації та самосвідомості» тривалістю 5 днів проводиться з курсантами на початку першого курсу навчання та структурно поділяється на такі складові: вправи на поглиблення знайомства між курсантами та самопрезентації в колективі, вправи на аналіз власних відчуттів та

емоцій, вправи, спрямовані на зменшення комунікативної дистанції між членами групи та підвищення рівня довіри один до одного.

Ключовими вправами, що сприяють поглибленню знайомства між курсантами, є «Потиск рук», «Наші імена» та «Взаємні презентації», спрямовані на надання майбутнім офіцерам можливості поглибити знання про індивідуальні особливості, підвищити рівень зручності спілкування, створити атмосферу конструктивної взаємодії.

Самопрезентації в колективі сприяє проведення вправ «Аналіз життя» та «Сила моїх бажань» через публічне обговорення минулого життєвого досвіду, усвідомлення особисто важливих цілей та сенсу життя, формулювання нових цілей, орієнтованих на майбутню професійну діяльність.

Серед вправ, спрямованих на аналіз курсантом власних відчуттів та емоцій, ключовими є «Відчуття потоку» та «Каузометрія», участь в яких сприяє більш глибокому розумінню та усвідомленню майбутніми офіцерами поняття «базові потреби», їх класифікації та шляхів задоволення, ролі зворотного зв'язку та цінностей, сприяє формуванню зовнішньої та внутрішньої мотивації.

Вправи, спрямовані на аналіз власних відчуттів та емоцій, серед яких «Біографічна розминка», «Недоговорені слова» та «Створення нарису фіксованої ролі», створюють умови для усвідомлення та оприлюднення курсантами думок та поглядів, не обговорених на попередньому етапі, подальшого вивчення себе, своїх ресурсів у минулому, теперішньому та майбутньому. Ще однією вправою, спрямованою на усвідомлення курсантом особистої ціннісно-сміслової сфери, є самоаналіз цінностей та якостей особистості – «Виявлення конструктів і цінностей» (за Дж. Келлі).

Крім того, окремим елементом тренінгу є написання курсантами есе, в якому майбутньому офіцеру пропонується розкрити власне бачення професійних перспектив.

Результатом проведення «Тренінгу розвитку професійної мотивації та самосвідомості» є усвідомлення майбутніми офіцерами особливостей внутрішніх станів, аналіз власних соціально-рольових позицій і позицій інших суб'єктів освітньої

діяльності ВВНЗ, результатом чого є зменшення комунікативної дистанції та підвищення рівня довіри один до одного.

Одноденний «Тренінг емоційної стійкості» спрямований на усвідомлення і прийняття курсантами власних почуттів, набуття умінь долати негативні почуття та освоєння ефективних способів зняття внутрішньої напруженості з використанням прийомів саморегуляції. Вправи «Наші очікування», «Карусель спілкування» дозволяють забезпечити створення групової довіри і сприйняття курсантом один одного як індивідуальних особистостей з притаманними кожному особливостями, інтересами та цілями. Вправами, спрямованими на об'єднання групи та формування довіри, є «Підкреслення спільності», «Підкреслення значущості» та «Проміжна рефлексія».

Усвідомлення і прийняття курсантом своїх почуттів та емоцій, набуття навичок ефективної роботи з проявами негативних емоцій здійснюється під час участі у вправах «Передача почуттів» та «Список емоцій», під час якої групі пропонується назвати та продемонструвати мімікою і жестами емоції, що притаманні окремим аспектам професійної діяльності.

З'ясування способів управління своїми емоціями, засвоєння способів саморегуляції емоційного стану та опанування ефективними способами зняття внутрішньої напруженості здійснюється під час залучення майбутніх офіцерів до участі у вправах «Броунівський рух», «Концентрація на рахунку» та «Концентрація на нейтральному предметі». Під час виконання останньої із зазначених вправ курсантам пропонується впродовж декількох хвилин сконцентрувати свою увагу на певному нейтральному предметі. Інструктор визначає варіанти вирішення завдання, прикладом яких є такі: записати 10 найменувань предметів, речей, подій, які приносять задоволення; згадати 20 здійснених учора дій; визначити ті якості, які найбільше в собі подобаються, і навести приклади кожного з них. Рефлексія відчуттів та емоцій майбутніх офіцерів відбувається в результаті колективного обговорення питань: «Яким чином Вам вдалось тривалий час зосередити свою увагу на якому-небудь об'єкті?», «Які властивості уваги потрібні для концентрації?», «Яка роль належить концентрації в умовах виконання бойового завдання?».

Заключними вправами тренінгу є «Кінопроба», під час якої майбутні офіцери оприлюднюють одне з досягнень та декілька моментів із життя, якими найбільше пишаються, та «Побажання по колу», під час якої висловлюють побажання всім учасникам тренінгу, що сприяє розвитку почуття власної значущості, позитивного самосприйняття та усвідомлення особливостей сприйняття себе іншими, встановлення дієвого зворотного зв'язку та рефлексії отриманого досвіду.

«Тренінг з формування впевненої поведінки», метою якого є подолання страху прояву ініціативи, невпевненості у правильності власних дій, підвищення самооцінки та формування у майбутніх офіцерів впевненої поведінки, розрахований на 2 дні та містить у собі два блоки: «Ознаки і результати невпевненої поведінки» та «Навички впевненої поведінки. Упевнене прохання, впевнена відмова. Самопрезентація».

У процесі опрацювання блоку «Ознаки і результати невпевненої поведінки» акцентується увага на визначенні рівня індивідуальної впевненості курсанта у правильності дій, забезпеченні розуміння відмінностей між впевненістю, агресивністю та непевністю, набутті умінь впевненої поведінки.

Блок починається з проведення інструктором тесту «Наскільки ви впевнені в собі?», під час якого курсанти самостійно оцінюють рівень впевненості. Вправа «Правила впевненої людини» сприяє спільному обговоренню та виробленню правил впевненої в собі людини та офіцера зокрема, необхідності та можливості виконувати службові обов'язки за цими правилами. Виконання вправи «Молодець» має за мету розвиток впевненої поведінки майбутнього офіцера в ситуації самооцінки.

Блок «Навички впевненої поведінки. Упевнене прохання, впевнена відмова. Самопрезентація» структурно складається із таких складових: вправи, спрямовані на вироблення передумов пошуку індивідуального стилю поведінки та вправи на набуття навичок виявлення та уникнення маніпуляцій.

До вправ, спрямованих на вироблення передумов пошуку індивідуального стилю поведінки, належать «П'ять приємних моментів», «Мое оточення», метою яких є формування позитивного світогляду та навичок визначення стилю поведінки на

підставі зовнішніх ознак, «Мій портрет» та «Скульптура», спрямовані на самопрезентацію курсанта, формування позитивного ставлення до себе та здатності діагностувати за зовнішніми ознаками стиль поведінки іншої людини.

Вправи на набуття навичок і вмінь виявлення та уникнення маніпуляцій спрямовані на створення можливостей усвідомлення майбутнім офіцером відчуттів, що виникають під час виконання різних ролей міжособистісної взаємодії: ролі веденого (маріонетки) або ведучого (ляльководи) та опанування техніками протидії маніпуляції. Ключовими техніками вправ є такі: «Ти мені – я тобі», що дозволяє аргументовано відмовитися від послуги чи подарунку та уникнути зобов'язань, «Зобов'язання і послідовність», сутність якої полягає в тому, щоб не допустити ситуації прийняття на себе зобов'язання, яке не дозволить у майбутньому відмовитися від більш серйозних зобов'язань, уникнення потрапляння у пастку використання маніпулятором наявних у людини переконань та принципів.

Метою проведення «Тренінгу управління агресією» є навчання майбутніх офіцерів конструктивних способів управління агресією як у процесі професійної підготовки, так і під час виконання обов'язків військової служби у військових частинах і підрозділах. Програма тренінгу, оптимальним терміном проведення якого є три дні, передбачає покрокову зміну агресивності учасників:

- усвідомлення – розширення інформованості про агресивність як особистісну рису;
- переоцінка власної особистості – оцінка того, що учасник відчуває та думає про себе, власну поведінку в ситуаціях професійної діяльності;
- переоцінка оточення – адекватна оцінка впливу агресивності учасників на інших людей;
- внутрішньогрупова підтримка – відкритість, довіра, співчутливе розуміння групи при обговоренні проблеми агресивності;
- закріплення «Я» – пошук, вибір та ухвалення рішення діяти, формування впевненості в можливості конструктивної зміни ситуації;
- підкріплення – самопохвала або похвала від учасників групи у зв'язку з конструктивною зміною поведінки;

– розширення можливостей самореалізації в професійній діяльності у зв'язку з формуванням саморегуляції ситуативної агресивності [486, с. 150-151].

Під час першого дня тренінгу курсанти знайомляться з теоретичними основами причин агресивної поведінки, здійснюється колективне обговорення прикладів прояву їх власної агресії та агресії інших. Після цього відбувається процес перенесення агресії на папір у вигляді малюнка, зображення її мовою тіла, спілкування з нею, використовуючи запропоновані інструктором психотерапевтичні техніки та прийоми.

Вправи другого дня вектором спрямування зусиль мають набуття знань курсантами шляхів ефективної протидії проявам гніву та злості, технікам роботи з агресією та причинами її виникнення з використанням прийомів «зміна ролей», «сказати більше», «перебільшити», «зменшити», «посміятися», «розповісти історію». Метою виконання вправ третього дня є відпрацювання конструктивних способів управління власною агресією й агресією оточуючих за допомогою прийомів вербалізації почуттів курсанта, візуалізації образів, розробки психологічного профілю агресії.

Результатом проведення «Тренінгу управління агресією» є усвідомлення курсантами природи агресивних проявів людини, набуття вміння ідентифікації та управління агресією, подальший розвиток внутрішньої свободи, суб'єктної активності та відповідальності.

Загалом реалізація комплексу тренінгових занять аудиторного блоку забезпечує усвідомлення курсантами власних відчуттів та емоцій, самопрезентацію майбутніх офіцерів у колективі, налагодження внутрішньогрупової взаємодії та зменшення комунікативної дистанції між її членами, сприяє розкриттю професійних перспектив, формулюванню цілей та орієнтирів майбутньої професійної діяльності. Набуття вмінь забезпечення особистої емоційної стійкості, ідентифікації проявів агресії на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях, опанування техніками протидії маніпуляції сприяє подальшому розвитку особистих якостей курсантів та актуалізації їхнього суб'єктного потенціалу як майбутнього військового професіонала.

Польовий блок комплексу тренінгових занять, який проводиться на полігоні, складається з двох тренінгів: «Індивідуального психологічного тренінгу» та «Групового психологічного тренінгу», реалізація яких відбувається наприкінці відповідно першого та другого курсів навчання.

Цілями «Індивідуального психологічного тренінгу», який триває три дні, є такі:

- перевірка емоційно-вольового рівня та сформованості індивідуальних якостей курсантів під впливом негативних психофізіологічних, фізичних, психічних та кліматичних чинників (виснаження, втома, дискомфорт);

- формування стійкості до впливу змодельованих інструктором психічних і фізичних чинників, що викликають стрес у курсантів, емоційно-вольове і фізичне виснаження;

- формування вольових якостей та вмінь долати труднощі та протидіяти стресорам, притаманним майбутній професійній діяльності;

- визначити прояви лідерських якостей курсантів у практичній діяльності;

- актуалізувати суб'єктний потенціал курсантів та стимулювати прояви суб'єктної активності в умовах, максимально наближених до умов виконання службово-бойових завдань.

Умовами виконання вправ тренінгу є повне екіпірування курсантів відповідно до вимог, визначених для військовослужбовців під час залучення до виконання бойових завдань, наявність зброї та спорядження і виконання усіх вправ під дією психотравмувальних чинників: звуків пострілів, вибухів, диму, світлових ефектів, наявності на місцях виконання вправ імітації поранених товаришів по службі.

Організація проведення «Індивідуального психологічного тренінгу» відбувається через почергову заміну груп курсантів на спеціально створених навчальних місцях після виконання визначених завдань. Загальна кількість складається з семи навчальних місць, які обладнують інструктори, та включає: навчальне місце №1 «Вплив бою на психіку військовослужбовців», навчальне місце №2 «Надання першої психологічної допомоги», навчальне місце №3 «Психологічна адаптація», навчальне місце

№4 «Прийоми та засоби саморегуляції та відновлення психіки», навчальне місце №5 «Подолання страху та формування довіри», навчальне місце №6 «Основи роботи в команді та групової взаємодії» та навчальне місце №7 «Відеотренінг».

Метою проведення занять на навчальному місці №1 «Вплив бою на психіку військовослужбовців» є забезпечення розуміння та усвідомлення майбутніми офіцерами комплексу впливів сучасного бою на психіку воїна, загальної психологічної моделі бою. Імітація реальних бойових дій на місцевості дозволяє продемонструвати курсантам негативний вплив психотравмувальних чинників бою, відчуті та проаналізувати психічні процеси і явища, що мають місце в реальному бою.

Створена психологічна модель бойових дій є стимулом розвитку майбутньої бойової активності курсантів, дозволяє їм визначити чинники впливу на індивідуальну поведінку в бойовій обстановці. Спостереження інструктором за змінами у проявах поведінки та психічної активності майбутніх офіцерів, що відбуваються під впливом стресогенних чинників, дозволяють виробити індивідуальний план їх корегування для кожного курсанта та подальшу реалізацію під час наступних елементів тренінгу.

Комплекс прийомів та технік, які опановують курсанти на навчальному місці №2 «Надання першої психологічної допомоги», спрямовані на набуття вмінь ефективної протидії проявам нервового тремтіння, плачу, психомоторного збудження, страху, істерики, агресії, апатії, маячні та галюцинацій, порядку надання первинної психологічної допомоги військовослужбовцям у разі їх виявлення.

Ключовими вправами на навчальному місці №3 «Психологічна адаптація» є такі: «Знайти стратегію», «Стрибок у безодню» та «Політ». Після проведення вправи-привітання «Коло побажань» та створення позитивного емоційного фону для подальшої роботи групи майбутнім офіцерам пропонується до виконання навчальна вправа «Знайти стратегію», під час якої курсантську групу поділяють на окремі підгрупи до шести осіб в кожній. Курсанти сідають на землю та беруться за руки між собою, після чого інструктор оголошує завдання: «За моєю командою група має одночасно піднятися та стати на ноги, не відпускаючи

руки товаришів». Ефект змагальності дозволяє пришвидшити пошук оптимальної стратегії вирішення завдання та проявити лідерські якості курсантам, оскільки успішне виконання вправи передбачає, крім колективного вироблення стратегії її виконання, ухвалення одним із курсантів зі складу підгрупи управлінського рішення та усвідомлення відповідальності за нього.

Наступною вправою, метою якої є перевірка сформованого рівня довіри курсантів один до одного, є «Стрибок у безодню», під час якої група курсантів стає в дві шеренги обличчям один до одного, учасники беруть руки в замок, один із них (бажано за власним бажанням) займає місце на відстані 5-7 метрів, очі йому зав'язують тканиною. За командою інструктора він робить три повні оберти навколо себе, біжить в напрямку групи та, підбігаючи до них, стрибає вперед їм на руки. Група в цей час забезпечує його безпеку, намагаючись м'яко спіймати та направити в правильному напрямку. Після вдалої спроби відбувається заміна учасника.

Після того як усі курсанти візьмуть участь, відбувається обговорення, під час якого курсанти мають дати відповіді на такі запитання: «Що я відчував, коли біг у невідомість?», «Що надавало мені впевненості?», «Як я сприймав дії товаришів, які намагалися мене врятувати?», «Як почували себе ті, хто ловили учасника?», «Як курсанти координували свої дії?», «Які дії курсантів можна назвати найбільш вдалими?», «Чи посилила вправа довіру один до одного?».

Після виконання вправи «Стрибок у безодню» наступною є вправа «Політ». Для її виконання навчальна група шикуються у дві шеренги, з її складу за власним бажанням обирається вісім чоловік, що розділяються на пари. За командою інструктора кожна з пар бере в руки один плащ-намет, курсанти скручують його, результатом чого є імітація канату, та стають один напроти одного. Після формування чотирьох пар одному з курсантів інструктор вдягає на очі пов'язку та доводить завдання: лягти на плащ-намети, які тримають чотири пари курсантів, тіло розташувати в положенні планки та рівно витягнути руки перед собою. Парам курсантів, які тримають плащ-намети, інструктор оголошує умови виконання вправи: «Ваше завдання: рівномірно й чітко голосом подавати один одному команди й при цьому коливати учасника, який лежить на

плащ-наметі. Уважно спостерігаючи за інструктором, який у певний момент подає сигнал (опускає підняту руку), Ви маєте одночасно підкинути цього військовослужбовця у висоту та спіймати його на розгорнутий плащ-намет».

Учасник, який виконує вправу, має максимально рівно тримати своє тіло, ні в якому разі не підгинати у польоті руки чи ноги під себе та не розводити їх у сторони. Запорукою успішного виконання вправи є чітке виконання учасниками вказівок та команд інструктора, довіра до інших курсантів та прояв вольових зусиль для подолання страху, відповідальність один перед одним за безпеку того, хто стрибає. Після першого польоту відбувається заміна учасників, і вправа починається спочатку, поки кожен із курсантів не виконає вправу як той, кого підкидають, та як той, хто ловить.

Рефлексія одержаних результатів виконання вправи забезпечується колективним обговоренням та відповідями на запитання: «Наскільки складно було довіритися своїм одногрупникам?», «Як я особисто сприймав усе, що відбувалось?», «Що було найскладнішим?», «Що нового я отримав після вправи?»

Участь курсантів у виконанні вправ на навчальному місці №4 «Прийоми та засоби саморегуляції та відновлення психіки», яке обладнано муляжами військовослужбовців, що зазнали поранень, забезпечує оволодіння майбутніми офіцерами навичками саморегуляції та порядку надання допомоги військовослужбовцям, що отримали психічні травми в бойовій обстановці.

Техніками саморегуляції, опанування якими передбачено на навчальному місці, є самопереконання як уміння підпорядковувати свої особисті мотиви вимогам та інтересам обов'язку («Я маю», «Я можу», «Я вмю», «Я витримаю», «Мені це під силу» тощо) та самонавіювання як здатність курсанта до самонавіювання думок, бажань, образів, відчуттів, станів самому собі («Я спокійний», «Мені зручно і добре», «Я зосереджений і зібраний», «Я бадьорий і впевнений» тощо).

Для набуття вмінь зменшення проявів внутрішньої напруженості, заспокоєння, підвищення стійкості застосовуються такі прийоми емоційно-вольової саморегуляції: самоконтроль за зовнішнім проявом негативних емоцій, самопереконання у підготовленості до виконання поставленого завдання, звернення до

свого ідеалу, думки колективу, друзів («А як би вчинив мій командир?», «Що скажуть потім мої товариші?» та ін.), формули самоналаштування («Я володію собою», «Увага загострюється», «Гранично організований», «Пильність на висоті», «До виконання завдання готовий» та ін.), що повторюються пошепки, не кваплячись, три-чотири рази, уявляючи при цьому свою поведінку і дії. Опанування техніками емоційно-вольової саморегуляції сприяє набуттю вмінь курсантами швидкого зняття втоми, поліпшенню запам'ятовування та відтворення матеріалу попередніх теоретичних занять, сприяє прискоренню процесу оволодіння навичками майбутніх професійних дій.

Окрема увага на зазначеному робочому місці спрямовується на виконання курсантами вправ на дихання: «Дихання по квадрату», «Дихання діафрагмою», опанування методом заспокоєння «Паперовий пакет», що дозволяє набути вмінь оперативного зняття гострих стресових реакцій та приведення власного психоемоційного стану до рівня, що дозволяє успішно виконувати службово-бойові завдання.

На навчальному місці №5 «Подолання страху та формування довіри» курсанти виконують дві вправи з елементами ризику, які забезпечують формування впевненості у власних діях, сприяють формуванню здатності долати страх на основі довіри членів групи один до одного.

Першою вправою є «Вільне падіння», під час якої один з учасників групи з числа добровольців стає спиною до інших членів команди, які розташовуються перпендикулярно до нього в колону по двоє обличчям один до одного, та за командою інструктора здійснює падіння назад, тримаючи руки складеними на грудях, не згинаючи тулуб та ноги в колінах. Вправа виконується кожним з курсантів до того моменту, поки не буде виконана без згинання тіла у вищезазначених місцях, але не менше трьох повторів.

Наступним етапом вправи є її ускладнення, що забезпечується поступовим зменшенням кількості курсантів, які забезпечують безпечне падіння, до одного. Після набуття вмінь забезпечення безпечного падіння відбувається поетапне збільшення висоти, з якої воно здійснюється, використовуючи наявні на місцевості предмети висотою до одного метра з

відповідним збільшенням числа осіб, які забезпечують безпечне падіння. Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.

Другою вправою на зазначеному навчальному місці є вправа «Свічка», що є продовженням попередньої вправи з підвищеним ризиком та ускладненими умовами виконання. Курсант піднімається на цегляну стіну висотою приблизно 2,5 метра, фіксує руки на грудях та повертається спиною до інших членів групи. З числа інших курсантів формується група тих, хто забезпечуватиме його безпечне падіння у кількості 6-8 осіб, які стають попарно один навпроти одного та складають руки у замок. Завданням курсанта, який виконує вправу, є, заплющивши очі, здійснити падіння спиною назад, завдання решти курсантів – забезпечити його безпечне падіння. Кожен з курсантів виконує вправу не менше трьох разів, при цьому група, що забезпечує безпечне падіння, щоразу опускає руки нижче, збільшуючи при цьому висоту польоту. Якщо хтось із курсантів не зміг виконати вправу через наявні прояви страху, інструктор пропонує йому вибрати зі складу групи тих з курсантів, яким він довіряє, та повторно її виконати.

Рефлексія отриманих результатів виконання вправи забезпечується колективним обговоренням відчуттів курсантів після її виконання, визначенням рівня довіри до групи та персонально до кожного з її членів, динаміки його зміни. Відбувається обговорення індивідуальних шляхів подолання страху падіння та обмін набутим досвідом.

Виконання вправ на навчальному місці №6 «Основи роботи в команді та групової взаємодії» відбувається на підготовленій ділянці місцевості з м'яким покриттям. Першою вправою є «Групове віджимання», під час якої інструктор розділяє групу на підгрупи по чотири особи в кожній без урахування побажань курсантів щодо їхнього складу та визначає завдання: курсанти в складі підгрупи мають віджатися всі разом одночасно, при цьому торкатися землі можуть тільки їхні руки, тоді як інші частини тіла мають бути в цей час у повітрі. Час перебування у повітрі в зумовленій позі має становити не менше ніж п'ять секунд, пошук варіантів вирішення завдання здійснюється курсантами самостійно.

Другою вправою є «Колода», під час якої навчальну групу розділяють на рівні команди по 8-10 осіб у кожній. За командою інструктора курсанти займають вихідне положення – шикуються навпроти підготовленої колоди довжиною приблизно 5 метрів та вагою до 100 кг в одну шеренгу. Колода береться усіма учасниками групи у дві руки й закидається собі на праве плече, після чого майбутні офіцери мають чітко виконувати такі команди інструктора: «Над головою!» – колода піднімається над головою на витягнуті руки, «На ліве плече!» – колода опускається ліве плече, «На праве плече!» – колода перекидається на праве плече, «Над головою!» – колода піднімається над головою на витягнуті руки. Вправа виконується кожною з підгруп по чергово, кількість повторів становить не менше ніж 30 разів, при цьому інструктор потребує чіткого виконання команд, дотримання ритму та рахунку. Додатковим засобом впливу на курсантів є використання шумових ефектів, притаманних бойовим діям, диму, пострілів холостими набоями та вибухів імітаційних засобів, додатковий вербальний вплив на психіку військовослужбовців здійснюється з використанням гучномовця під час подачі команд та раптовою зміною темпу виконання вправи.

Останнім навчальним місцем проведення «Індивідуального психологічного тренінгу» є клуб полігону, який обладнується для проведення відеотренінгу курсантів, під час якого відбувається перегляд та обговорення навчальних відеофільмів «Досвід психологічної допомоги військовослужбовцям», «Саморегуляція», «Алкоголь та бойова активність солдата» та відеофільмів, що демонструють досвід успішного керування сучасними офіцерами військовими колективами та управління ними під час виконання бойових завдань.

Після проведення відеотренінгу науково-педагогічні працівники разом з курсантами організовують їх обговорення. За допомогою методики «мозковий штурм» відбувається інтерпретація продемонстрованих прикладів вирішення бойових завдань до актуальних проблем курсантського середовища.

Підсумком тренінгу є аналіз проведених дій, під час якого кожен із курсантів має дати відповіді на такі запитання: «Що мало відбутися? Яка була мета тренінгу?», «Що відбулося насправді? Чи

досягли ми поставленої мети?», «Які позитивні і негативні моменти були у діях курсантів?», «Що буде робити кожний курсант краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?».

За результатом проведення навчальних вправ «Індивідуального психологічного тренінгу» майбутні офіцери під впливом негативних психофізіологічних, фізичних, психічних та кліматичних чинників підвищують рівень сформованості індивідуальних професійно орієнтованих якостей, набувають умінь підтримувати психологічну стійкість за несприятливих зовнішніх і внутрішніх умов, формують волюві якості та вміння долати труднощі та протидіяти стресорам, притаманним майбутній професійній діяльності.

Крім того, створені під час тренінгу умови, максимально наближені до умов виконання службово-бойових завдань офіцерським складом, дозволяють актуалізувати суб'єктний потенціал курсантів та дають можливість практичного прояву суб'єктної активності та лідерських якостей у практичній діяльності.

Умови та порядок організації проведення «Групового психологічного тренінгу» аналогічні до визначених для «Індивідуального психологічного тренінгу». Загальна кількість складається з шести навчальних місць, які обладнуються інструкторами, та включає такі: навчальне місце №1 «Перевірка емоційно-вольового рівня курсантів», навчальне місце №2 «Психічний вплив. Стресові реакції. Прийоми саморегуляції», навчальне місце №3 «Стрес-щеплення контролю психічних станів в умовах протидії важкій броньованій техніці», навчальне місце №4 «Заняття на спеціальній смузі (смузі перешкод) в умовах її насичення психічними подразниками», навчальне місце №5 «Формування стійкості до впливу змодельованих інструктором психічних і фізичних чинників» та навчальне місце №6 «Зняття гострого стресу у військовослужбовців та антистресова підготовка особового складу до майбутніх екстремальних ситуацій за методикою «Ключ».

Цілями «Групового психологічного тренінгу» оптимальною тривалістю шість днів є такі:

- забезпечення усвідомлення курсантами важливості командної роботи при виконанні завдань, зокрема бойових;
- формування навичок командної взаємодії, вмінь діяти у складі команди під впливом змодельованих інструктором негативних психічних і фізичних чинників;
- продовження формування у курсантів вольових умінь долати труднощі та протидіяти стресорам;
- стимулювання проявів лідерства та суб'єктної активності курсантів у процесі командостворення.

Перевірка емоційно-вольового рівня курсантів на навчальному місці №1 відбувається під час їх залучення до участі у вправах «Колода над прірвою» та «Переправа через зламаний міст». Завданням курсантів є пошук варіантів вирішення завдання переправи в складі групи через міст, роль якого виконує колода, використовуючи при цьому лише наявне озброєння та амуніцію. Вправа виконується на швидкість, додатковим ускладнюючим завданням чинником є раптові команди інструктора з вимогами здійснити арифметичні обчислення, доповісти зміни у навколишній обстановці та ін. Успішне виконання вправи потребує наявності у майбутніх офіцерів достатнього рівня сформованості умінь контролю власного психоемоційного стану та концентрації вольових зусиль для досягнення загальнокомандного результату.

Завданням наступної вправи – «Висока стіна» – є необхідність подолати усією командою стіну висотою приблизно 2,5 метра без використання жодних додаткових засобів, що зумовлює вироблення стратегії командної взаємодії та ефективної комунікації. Додатковим чинником впливу на ефективність виконання вправи є імітації звуків бою, вибухів, світлові та шумові ефекти, визначені часові обмеження, забезпечення ефекту змагальності між двома підгрупами однієї навчальної групи та виконання вправи в повній тиші.

Друге навчальне місце проведення тренінгу – «Психічний вплив. Стресові реакції. Прийоми саморегуляції» має за мету формування у курсантів готовності до виконання обов'язків офіцерського складу в умовах бою. Курсантам під керівництвом інструкторів пропонуються до опанування методики самопомоги, самоконтролю та техніки нормалізації дихання, які

реалізуються під час залучення до виконання вправ «Хлистання руками по спині», «Лижник», результатом яких є набуття умінь майбутніми офіцерами зберігання концентрації під час ухвалення управлінського рішення. Вправи «Танок», «Самомасаж», «Напружуємося-розслаблюємося», «Обтрусись!» сприяють подальшому розвитку психологічної стійкості та уникненню психоемоційного напруження.

Наступним етапом на цьому робочому місці є опанування курсантами методиками ефективної профілактики негативних психічних реакцій військовослужбовців, порядку надання первинної психологічної допомоги та самодопомоги під час виявлення у себе чи члена команди нервового тремтіння, рухового збудження, проявів агресії, істерики, ступору, апатії, марення чи галюцинацій, нападів неконтрольованого страху.

Навчальне місце №3 «Стрес-щеплення контролю психологічних станів в умовах протидії важкій броньованій техніці» спрямоване на недопущення зниження психологічної стійкості у майбутніх офіцерів під час застосування противником танків та артилерії. Виконання вправи передбачає розташування курсантів у спеціально підготовлених окопах та виконання визначених інструктором завдань тоді, коли над ними рухається танк.

Широке застосування засобів імітації бойових умов, виконання вправи в нічний час з використанням інфрачервоних прожекторів та спалахів пострілів сприяють формуванню навичок у майбутніх офіцерів зберігання концентрації під дією негативних чинників бойової обстановки та умінь долати страхи використання броньованої техніки противником, впевненості у здатності виконувати бойові завдання, що є складовою успішного виконання обов'язків офіцером.

«Заняття на спеціальній смузі (смузі перешкод) в умовах її насичення психологічними подразниками», що є навчальним місцем №4, передбачає подолання курсантами спеціальної смуги перешкод із застосуванням засобів імітації умов бою в комплексі з окремими завданнями тактичної підготовки.

Інструктор після пояснення порядку подолання кожного з елементів смуги перешкод стежить за належним виконанням вправи кожним курсантом та вказує на виявлені помилки. Після

відпрацювання прийомів та способів дій з подолання окремих елементів кожним курсантом виконання вправи здійснюється в складі навчальної групи з визначеними часовими показниками. Поступове збільшення темпу проходження спеціальної смуги перешкод є додатковим ускладненням, що сприяє підвищенню ефективності взаємодії між майбутніми офіцерами.

Наступним навчальним місцем «Групового психологічного тренінгу» є «Формування стійкості до впливу змодельованих інструктором психічних і фізичних чинників». Виконання вправи «Електрична огорожа» передбачає вироблення варіанту вирішення завдання подолання перешкоди в складі навчальної групи під дією психотравмувальних чинників, вправи «Електричне коло», «Дзвін», «Розрахунок», «Пов'язані одним ланцюгом» та «Сидячий круг» передумовою успішного їх виконання передбачають налагодження та підтримання взаємодії як окремих членів групи між собою, так і всього її складу. Виконання зазначених вправ сприяє подальшому розвитку групової довіри, досягненню стану концентрованої розслабленості в процесі взаємодії, висування лідерів, прояву індивідуальних якостей курсантів як повноправних суб'єктів тренінгу, усвідомлення, розподіл та прийняття окремими курсантами відповідальності за результат діяльності усієї групи.

Ключовою вправою на зумовленому навчальному місці є «Французька естафета», метою якої є тренування вміння зберігати концентрацію та підтримувати оптимальний психоемоційний стан в умовах дії негативних зовнішніх чинників, аналогічних до умов виконання бойових завдань. Для виконання умов вправи навчальну групу поділяють на чотири підгрупи з однаковою кількістю учасників. Дві групи шикуються в колону один за одним, третя група на відстані 10 метрів шикуються перпендикулярно до двох попередніх. Завданням перших двох груп є такі: після отримання команди по-одному бігом дістатися до визначеного місця на відстані 20 метрів та повернутись назад, третьої групи – завадити їм це зробити.

Перед стартом першому учаснику кожної команди доводиться коротка текстова інформація та декілька двозначних чисел, з якими потрібно провести визначені математичні обчислення. Отриману текстову інформацію та результати

обчислень курсант має передати наступному учаснику після подолання визначеної ділянки з перешкодами та повернення до місця старту. Четверта група розташовується на кінцевій ділянці маршруту, перед наближенням учасників команд голосно викрикує будь-які цифри або числа, намагаючись не дати змоги відтворити в пам'яті отриману ним на старті інформацію та результати обчислень. Додатковим ускладненням є підвищення складності обчислень та використання шумових ефектів.

Заключним навчальним місцем тренінгу є «Зняття гострого стресу у військовослужбовців та антистресова підготовка особового складу до майбутніх екстремальних ситуацій за методикою «Ключ», виконання завдань на якому спрямовано на опанування майбутніми офіцерами методикою «Ключ» як одним з оптимальних способів психофізіологічної саморегуляції людини з використанням енергії стресової напруженості при вирішенні професійних завдань, тренування здатності керування своїм функціональним станом.

Завершенням «Групового психологічного тренінгу» є підбивання підсумків з використанням методики «Аналіз проведених дій», обговорення результатів та заслуховування кожного з курсантів як елемента налагодження зворотного зв'язку між інструктором та майбутнім офіцером, рефлексії отриманих результатів. Результатом участі курсантів у «Груповому психологічному тренінгу» є опанування груповими стратегіями і тактиками вирішення військово-професійних завдань, набуття вмінь зберігати концентрацію під час ухвалення управлінського рішення, формування ефективної команди, стимулювання проявів лідерських якостей та суб'єктної активності майбутніх офіцерів.

Визначаючи етап навчання курсанта на 1-2 курсах як період самоусвідомлення майбутнім офіцером себе як суб'єкта через вибір варіантів реалізації потреб військово-професійної та навчальної діяльності, комплекс аудиторних тренінгових занять, до якого входять «Тренінг розвитку професійної мотивації та самосвідомості», «Тренінг емоційної стійкості», «Тренінг з формування впевненої поведінки» та «Тренінг управління агресією» забезпечує усвідомлення курсантами власних відчуттів та емоцій, зменшення комунікативної дистанції, сприяє формулюванню цілей та орієнтирів майбутньої

професійної діяльності, усвідомленій відповідальності за її результати, сприяє подальшому розвитку особистих якостей курсантів та становленню активної позиції як повноправних суб'єктів життєдіяльності в освітньому просторі ВВНЗ.

Участь майбутніх офіцерів у польових тренінгових заняттях – «Індивідуальному психологічному тренінгу» та «Груповому психологічному тренінгу» сприяє розвитку впевненості в собі та своїх силах, формуванню вольових якостей та вмінь долати страхи, труднощі та протидіяти стресорам, притаманним майбутній професійній діяльності, зберігати концентрацію та підтримувати оптимальний психоемоційний стан, опануванню прийомами ефективної комунікації та групової взаємодії, що є результатом актуалізації суб'єктного потенціалу курсантів та стимулювання проявів їхньої суб'єктної активності в умовах, максимально наближених до умов виконання службово-бойових завдань. Самооцінювання та рефлексія результатів участі у тренінгових заняттях на 1-2 курсах сприяє усвідомленню курсантом професійних перспектив, упевненості у спроможності успішно виконувати обов'язки офіцера, глибшому оволодінню культурою військово-професійної діяльності та становленню її суб'єктом.

Головні зусилля під час наступного етапу – етапу розвитку особистості майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності у ВВНЗ, що охоплює період навчання на 3 курсі для курсантів з терміном навчання 4 роки та 3-4 курс для курсантів з терміном навчання 5 років, пріоритетно спрямовуються на створення умов ефективної квазіпрофесійної діяльності курсантів у визначених умовах навчання у ВВНЗ межах та набуття майбутніми офіцерами суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності.

Комплекс тренінгових занять під час другого етапу складається з аудиторних тренінгів, до яких належать «Тренінг з формування комунікативної компетентності», «Тренінг з модифікації поведінки» та «Тренінг з позитивного мислення», польового тренінгу – «Курс антистресової підготовки».

«Тренінг з формування комунікативної компетентності» тривалістю 28 аудиторних годин спрямований на розвиток невербальних засобів спілкування, технік слухання та вибір

оптимальної стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях військово-професійної діяльності. Розвиток невербальних засобів спілкування передбачає набуття навичок майбутніми офіцерами ефективної комунікації з використанням технік рольового розігрування, притаманних військово-професійній діяльності ситуацій, кейс-методів та диспутів. Крім того, увага під час тренінгу спрямовується на практичні механізми визначення курсантом персонального простору. Розвитку ініціативи та проявам суб'єктного ставлення до вирішення проблемних питань сприяє вибір проблемних ситуацій, що відображають зміст комунікативного процесу в професійній діяльності, для їх аналізу самими курсантами.

Типовими прийомами розвитку технік слухання, які реалізуються під час тренінгу у формі диспуту, є такі: «Глухе мовчання», «Угу-підтакування («так», «згоден», кивання головою та ін.), відлуння (повторення останніх слів співрозмовника), дзеркало (повторення останньої фрази зі зміною порядку слів), парафраза (передача змісту висловлювання партнера іншими словами), спонування (вигуки та інші вирази, що спонукають співрозмовника продовжити перервану мову), уточнювальні запитання, оцінювання та поради.

Для проведення диспуту навчальну групу поділяють на дві команди, одна з яких займає визначену інструктором альтернативну позицію. Аргументи висловлюються в порядку черги, обов'язковою вимогою є підтримка висловлювань суперників та з'ясування суті аргументації. Завершенням диспуту є обговорення з детальним аналізом використаних технік слухання, отриманих результатів та оцінка обраних стратегій поведінки у конфліктах.

Метою проведення «Тренінгу з модифікації поведінки» є збагачення арсеналу професійних знань та умінь майбутніх офіцерів з пошуку альтернативних способів взаємодії з колегами, підлеглими та начальниками як суб'єктами військово-професійної діяльності. Програма тренінгу містить такі складові:

- актуалізація здатностей курсанта до самозмінення (аналіз причин і результатів поведінки, визначення мети, цілей і необхідних змін);

- релаксаційний тренінг (навчання технікам прогресивної м'язової релаксації відносно поведінкової проблеми);
- підкріплення позитивних подій (планування поведінки та контроль);
- когнітивні стратегії (навчання методів активізації позитивних і гальмування негативних думок);
- формування наполегливості (ідентифікація ситуацій непослідовної поведінки, моделювання і програвання ролей);
- оптимізація соціальної взаємодії (вибір варіантів оптимальних дій).

Формами проведення тренінгу є внутрішньогрупові та міжгрупові дискусії, рольове програвання ситуацій військово-професійної діяльності. Внутрішньогрупові дискусії спрямовані на обговорення актуальних проблем групи, зіставлення думок та оцінок її членів, формування здатності до альтернативного погляду на варіанти вирішення проблеми. Міжгрупові дискусії мають за мету обговорення проблемної ситуації між мікрогрупами, навчання членів групи аналізувати та ставити під сумнів свою поведінку, рефлексії власного досвіду та досвіду інших. Рольове програвання ситуацій військово-професійної діяльності сприяє розширенню репертуару власного досвіду курсанта та моделей поведінки, сприяє формуванню здатності до її модифікації.

«Тренінг з позитивного мислення» структурно складається з аналітичних, асоціативних, емоційних технік та психотехніки розвитку особистісної досконалості. Аналітичними техніками, які використовують під час проведення тренінгу, є «Баланс», «Добре – погано» та «Відштовхнутися від дна», вектором спрямування яких є набуття майбутніми офіцерами вмінь пошуку, фіксації, сприйняття та схвалення наявності неоднозначності оцінок проявів та результатів професійної діяльності, їх позитивного сприйняття. Прикладом асоціативної техніки є «Лист ювіляру», під час використання якої курсанти описують побажання та досягнення, що є важливим саме для них, використовуючи набутий досвід як основу для розвитку особистої ефективності в майбутній професійній діяльності.

Емоційні техніки «Алфавіт», «Мотузка», «Практичний» спрямовані на набуття вмінь фіксації позитивних спогадів та

навичок позитивного мислення, креативності та пошуку оригінальних рішень. Проведення з майбутніми офіцерами психотехніки особистісної досконалості «Колесо щастя», методологічною основою якої є принцип цілісності особистості, забезпечує усвідомлення реальної можливості задоволення особистих потреб людини в професії та суб'єктне задоволення об'єктивною реальністю через успішну реалізацію професійних завдань, задоволеність кар'єрним становищем та усвідомлення перспектив професійного вдосконалення.

До польової складової комплексу тренінгових занять другого етапу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів входить шестиденний тренінг «Курс антистресової підготовки», метою якого є подальше формування стійкості до впливу змодельованих інструктором психічних і фізичних чинників, що викликають стрес у курсантів, набуття навичок самоконтролю під час емоційно-вольового та фізичного виснаження.

Інструктори зі складу науково-педагогічних працівників ВВНЗ для проведення тренінгу обладнують п'ять навчальних місць: навчальне місце №1 «Засоби і методи підвищення стресостійкості військовослужбовців при наданні першої долікарської допомоги», навчальне місце №2 «Основні способи і прийоми саморегуляції військовослужбовців. Шість правил поведінки на війні», навчальне місце №3 «Засоби і методи підвищення стресостійкості під час групової взаємодії», навчальне місце №4 «Оцінка психоемоційного та психофізіологічного стану військовослужбовців» та навчальне місце №5 «Кризова комунікація».

На навчальному місці №1 «Засоби і методи підвищення стресостійкості військовослужбовців при наданні першої долікарської допомоги» майбутні офіцери опановують порядок дій у разі виявлення пораненого та перед наближенням до нього, надання допомоги на полі бою, в умовах обстрілу та переміщення поранених у безпечне місце.

Проведення вправ на навчальному місці №2 «Основні способи і прийоми саморегуляції військовослужбовців. Шість правил поведінки на війні», ключовими з яких є такі: «Стежка перешкод», «На дроті», «Миттєва реакція», забезпечує активізацію органів чуття та уваги до деталей зовнішньої дійсності, набуття

майбутніми офіцерами вмінь збільшення кількості набутої інформації про можливу небезпеку, її аналіз та критичне сприйняття, сприяє концентрації та підвищенню швидкості реагування на загрозу в умовах виконання бойових завдань, результатом чого є досвід моделювання власної поведінки в моменти небезпеки. Рефлексія отриманих результатів забезпечується колективним обговоренням після виконання вправ, під час якого курсанти дають відповіді на запитання: «Якого досвіду ви набули під час виконання вправи?», «В який з моментів виконання вправи ви почувалися більш впевнено?», «Чи вплинула ця вправа на вашу довіру до партнера по вправі? Як саме?».

Виконання вправ «Переправа через зламанний міст», «Квадрат», «Покривало», «Мінне поле», «Пароль – відгук» та «Рівнобічний трикутник» на навчальному місці №3 є продовженням комплексу заходів із опанування майбутніми офіцерами методиками та техніками підвищення власної стресостійкості під час групової взаємодії. На відміну від вправ «Групового психологічного тренінгу», під час якого оцінювалась правильність виконання вправ, пріоритетна увага інструкторів спрямовується на швидкість та створення додаткових ускладнень порядку їх виконання: необхідність здійснення арифметичних обчислень, потреба спостереження та оприлюднення змін у навколишній обстановці, протидія вербальному психоемоційному впливу, що імітує участь у бойових діях.

Навчальне місце №4 «Оцінка психоемоційного та психофізіологічного стану військовослужбовців» передбачає опанування курсантами прийомами визначення та оцінки функціонального стану, функціональних здібностей та можливостей військовослужбовців щодо ведення бойових дій. Аналіз механізмів, які зумовлюють зміни у функціонуванні органів і систем організму військовослужбовця під впливом чинників бойової обстановки здійснюється за допомогою таких прийомів: проба Руф'є (оцінка працездатності при фізичних навантаженнях), «Степ-тесту» (оцінка реакції серцево-судинної системи на фізичне навантаження), навантажень із затримкою дихання на вдиху (проба Штанге) і на видиху (проба Генча) (оцінка кардіореспіраторної системи організму). Крім того, майбутні офіцери опановують

уміння проведення та аналізу результатів «Тесту Яроцького» для визначення рівня чутливості вестибулярного апарату та «Тесту Ромберга» для виявлення порушень функцій систем та органів, що беруть участь у підтриманні рівноваги.

Набутий досвід проведення функціональних досліджень та використання зумовлених прийомів сприяє формуванню у майбутніх офіцерів умінь діагностики функціональних резервів військовослужбовця, визначення та оцінки ступеня і характеру реакцій на негативні чинники бойової діяльності, є підґрунтям для розробки та реалізації в подальшій професійній діяльності механізмів адаптації підпорядкованих військовослужбовців до участі в бойових діях.

Виконання вправ на робочому місці №5 «Кризова комунікація» забезпечує розвиток навичок концентрації під час використання вербальних форм спілкування та підтримання ефективної комунікації в зоні бойових дій. Однією з вправ розвитку навичок вербальної комунікації є «Сліпий футбол», під час якої навчальну групу поділяють на дві команди: гравців та їх персональних тренерів. Після того як команди гравців вдягають на очі пов'язки, інструктор доводить завдання вправи: кожен тренер має голосом подавати команди своєму гравцеві, який їх чітко виконує, орієнтуючись лише на голос тренера, завдання футболістів при цьому – забити м'яч у ворота команди суперника. Після визначеного інструктором часу команди та їх тренери міняються місцями. Рефлексією результатів вправи є колективне обговорення та відповіді на запитання: «Як я розрізняв голос тренера серед інших?», «Яким чином вдавалось зберігати концентрацію та виконувати вказівки тренера?», «Що нового я отримав після цієї вправи?», «Які є шляхи підвищення концентрації військовослужбовців під час участі в бойових діях?», «Яким чином цю вправу може бути ускладнено?».

Загальним результатом участі майбутніх офіцерів у польовому тренінгу «Курс антистресової підготовки» є набуття вмінь контролю та самоконтролю в умовах, наближених до бойових, навичок концентрації, підтримання ефективної комунікації та підвищення швидкості реагування на загрозу, опанування методами підвищення власної стресостійкості під час

групової взаємодії, механізмів адаптації військовослужбовців до участі в бойових діях за результатами визначення та оцінки функціональних станів та можливостей.

Узагальнюючи вищевикладене, результатом участі курсантів у комплексі тренінгових занять другого етапу формування професійної суб'єктності є подальший розвиток мотиваційного, емоційного та волевого компонентів регуляції поведінки, активізація процесів мотивації та набуття навичок позитивного мислення, креативності та вмінь пошуку оригінальних рішень, досвід використання способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії та вибору оптимальної стратегії поведінки у ситуаціях військово-професійної діяльності, моделювання власної поведінки, забезпечення контролю та самоконтролю в моменти небезпеки. Прояв свідомої активності під час участі у тренінгах сприяє отриманню суб'єктного досвіду курсантами, подальшому професійному самовизначенню та є додатковим стимулом формування їхньої професійної суб'єктності. Крім того, отриманий суб'єктний досвід, рефлексія та саморефлексія участі у тренінгових заняттях забезпечують подальший розвиток діяльнісного компонента професійної суб'єктності та утвердження суб'єктної позиції курсанта як майбутнього офіцера.

Заключний етап формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки – етап навчання на випускному курсі – має за мету опанування курсантами специфічними особливостями професії офіцера, їхнє професійне самовизначення та набуття досвіду військово-професійної діяльності. З огляду на визначені особливості етапу, підбір та реалізація тренінгових занять здійснюються з урахуванням набутого досвіду квазіпрофесійної діяльності курсантів на попередніх курсах та досвіду, отримання якого очікується під час навчання майбутнього офіцера на випускному курсі.

Зумовлені особливості визначають змістовне наповнення комплексу тренінгових занять випускного курсу, до складу якого входять три аудиторних тренінги та один польовий. Аудиторними тренінгами, які визначені найбільш доцільними на завершальному етапі формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, є такі: «Тренінг з мотивації досягнення», «Тренінг профілактики та

корекції симптомів емоційного вигорання» та «Тренінг розвитку психологічних компонентів управлінської компетентності майбутнього офіцера», польовим тренінгом – «Методична підготовка офіцера».

Проведення «Тренінгу з мотивації досягнення» тривалістю два дні має за мету досягнення стійкого підвищення рівня мотивації досягнення успіху майбутніх офіцерів у професійній діяльності та зниження рівня мотивації уникнення невдачі. Основою проведення тренінгу є участь майбутніх офіцерів у навчальних експериментах, спрямованих на отримання досвіду мислення, поведінки й емоційного реагування на визначення цілей майбутньої професійної діяльності. Для участі у типовому експерименті інструктор викликає одного курсанта, який отримує лист паперу та оголошує йому завдання: впродовж короткого часу визначити мету, описати покроковий план її реалізації та оприлюднити. Продовженням експерименту є ускладнення завдань, які спрямовані на конкретизацію мети, звуження спектру до максимально орієнтованого на майбутню професійну діяльність. Запропоновані варіанти обговорюються в групах, інструктор керує дискусією та роз'яснює відповідність експерименту категоріям мотивації досягнення.

Отримання під час тренінгу досвіду мислення, поведінки й емоційного реагування, що відповідає мотиву досягнення, забезпечується складанням курсантами есе з чітко окресленою інструктором темою досягнення, зазначеною у списку категорій мотивації досягнення, що надається кожному з учасників. Під час роботи над есе інструктор спрямовує увагу учасників на потреби у досягненні успіху, використання конкретних прикладів як з власного життя, так і з життя людей, що мають високорозвинену мотивацію досягнення.

Наступним етапом тренінгу є підготовка та виступ кожного з учасників про визначений ідеал (реальну або уявну людину, переважно офіцера сучасності чи минулого) та мотив наближення до нього. Аргументуючи визначений мотив досягнення, кожен учасник співвідносить визначений ідеал зі своїми основними цінностями та розповідає про них, називаючи п'ять найголовніших для нього. З метою набуття досвіду практичного використання курсантами знань, отриманих у ході тренінгу, заключним його

елементом є вправа, під час якої кожен з учасників має впродовж короткого часу визначити мету, яку можна досягти «тут і зараз», її оприлюднити та реалізувати.

У результаті участі майбутніх офіцерів у «Тренінгу з мотивації досягнення» набуває подальшого розвитку вміння курсантів самостійно визначати цілі професійної діяльності та шляхи їх досягнення, що має своїм результатом зміни у поведінці курсантів відповідно до засвоєного мотиву.

Програма «Тренінгу профілактики та корекції симптомів емоційного вигорання» структурно поділяється на чотири взаємодоповнюючих блоки: «Уявлення про емоційне вигорання», «Саморегуляція», «Аутогенне тренування» та «Цілеполягання й управління часом».

Під час участі у вправах блоку «Уявлення про емоційне вигорання» майбутні офіцери отримують інформацію про симптоми, причини та результати емоційного вигорання у професійній діяльності офіцера, відбувається актуалізація особистого досвіду переживання синдрому емоційного вигорання. Під час вправ блоків «Саморегуляція» та «Аутогенне тренування» майбутні офіцери практично опановують основні прийоми саморегуляції та техніки аутогенного тренування для зняття емоційного напруження і фізичної втоми, поліпшення самопочуття, підвищення працездатності та творчої активності. Блок «Цілеполягання й управління часом» передбачає інформування курсантів про головні причини дефіциту часу, основні правила планування, порядок аналізу використання службового часу, також надаються практичні механізми та техніки ефективного його планування та контролю.

«Тренінг розвитку психологічних компонентів управлінської компетентності майбутнього офіцера» (за О. Бойком) є ключовим для формування професійної суб'єктності на випускному курсі та має за мету набуття курсантами актуального управлінського досвіду та підвищення рівня їхньої управлінської компетентності. Структурно тренінг складається з чотирьох взаємозалежних блоків: «Вступ до тренінгу управлінської компетентності», «Управлінська компетентність як результат професійної підготовки»,

«Психологічний розвиток управлінської компетентності» та «Усвідомлена трансформація».

Прикладом вправ блоку «Вступ до тренінгу управлінської компетентності», метою якого є введення його учасників в ситуацію соціально-психологічного тренінгу та актуалізація очікувань, є вправи «Незавершені речення» та «Визначення цілей групи», за результатом участі в яких майбутні офіцери розширюють уявлення про управлінську діяльність та усвідомлюють потребу досягнення високого рівня управлінської компетентності.

Вправи блоку «Управлінська компетентність як результат професійної підготовки» орієнтовано на визначення сутності поняття «управлінська компетентність», її критеріїв та складових, з'ясування відмінностей між компетентним і некомпетентним управлінням. Блок вправ «Психологічний розвиток управлінської компетентності», ключовими в якому є вправи «Керівник – взірець» та «Два дзеркала», має за мету подальший розвиток управлінської компетентності та мотивації досягнення, розвиток комунікативних навичок курсанта як майбутнього управлінця та вмінь рефлексії управлінської діяльності.

Вправи «Бесіда з начальником» та «Моральна дилема» блоку «Усвідомлена трансформація» сприяють формуванню спрямованості на подальший розвиток управлінської компетентності майбутніх офіцерів та закріпленню змін, що відбулися під час участі курсантів у тренінгу.

Загальним результатом участі майбутніх офіцерів у «Тренінгу розвитку психологічних компонентів управлінської компетентності майбутнього офіцера» є формування позитивного ставлення до майбутньої управлінської діяльності, опанування її навичками та розвиток умінь рефлексії одержаних результатів.

Польовий тренінг «Методична підготовка офіцера», метою якого є набуття практичних навичок майбутнього офіцера як викладача та як інструктора під час самостійного проведення тренінгових занять, структурно поділяється на два блоки: підготовка до проведення польових занять та безпосереднє їх проведення.

На першому етапі майбутні офіцери самостійно відпрацьовують плани та методичне забезпечення проведення польового заняття відповідно до визначеної науково-педагогічним

працівником тематики персонально кожному з курсантів. Крім того, додатковим ускладненням є необхідність опрацювання альтернативного варіанту проведення заняття за визначеною тематикою з використанням методів та форм, відмінних від використаних під час попередньої розробки. Прикладом зазначеного підходу під час планування майбутнім офіцером заняття з психологічної підготовки є необхідність вибору між методами аварійних ситуацій, методами стресових дій та використанням психологічних вправ та тренувань.

Після відпрацювання планів та методичних розробок проведення заняття курсанти оприлюднюють обраний основний та альтернативний варіанти, аргументують визначення мети, завдання, доцільність запропонованих методів та форм, послідовність обраних вправ, урахування чинників, що моделюються. Після ухвалення інструктором з числа науково-педагогічних працівників рішення про готовність до самостійного проведення занять курсанти проводять пробне заняття або його елементи з членами групи, в якій навчаються. Після критичної оцінки з боку одногрупників та врахування зауважень викладачів майбутній офіцер допускається до самостійного проведення заняття з курсантами молодших курсів як інструктор під наглядом науково-педагогічного працівника.

Результатом тренінгу «Методична підготовка офіцера» є набуття майбутнім офіцером практичних умінь підготовки заняття та досвіду його проведення.

Узагальнюючи, проведення комплексу тренінгових занять випускного курсу сприяє набуттю вмінь самостійного визначення мети професійної діяльності майбутніми офіцерами як її суб'єктами та стійкого прагнення до її досягнення, підвищенню рівня мотивації, формуванню позитивного ставлення до управлінської діяльності, опануванню практичними механізмами і техніками ефективного планування та контролю професійної діяльності, розвитку вмінь рефлексії отриманих результатів.

Взаємний обмін досвідом, що відбувається під час тренінгу між інструктором та курсантом, сприяє формуванню індивідуального стилю поведінки майбутнього офіцера, суттєво розширює діапазон моделей поведінки в імовірних проблемних

ситуаціях професійної діяльності, забезпечує інтенсифікацію розвитку професійного мислення, зміни установок на сприйняття майбутнім офіцером себе та інших курсантів як суб'єктів навчальної та військово-професійної діяльності.

Перевагами використання тренінгових технологій у процесі формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, на наше переконання, є такі:

- підвищення результативності опанування теоретичними знаннями, формування вмінь та навичок їх використання в ситуаціях, максимально наближених до притаманних професії;

- набуття вмінь діяти активно та наполегливо у досягненні цілей;

- розширення діапазону моделей професійної діяльності в різних умовах виконання службово-бойових завдань та практична перевірка їх ефективності в середовищі, максимально наближеному до реального;

- розвиток нестандартного мислення та вміння відстоювати власну точку зору щодо варіантів вирішення актуальної професійної проблеми;

- формування готовності курсанта брати на себе відповідальність за результати діяльності та ухвалених рішень.

- можливість перевірки рівня професійної готовності майбутнього офіцера до виконання завдань за призначенням.

Застосування тренінгів дає можливість вирішити головне завдання та досягти основного результату – завершення процесу формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера. Крім того, вони сприяють створенню оптимальних умов самопізнання та самовиховання майбутнього офіцера, розкриттю індивідуальних особливостей та розвиток особистісних та професійних якостей курсанта, формуванню професійно орієнтованих умінь та практичних навичок професійної діяльності на посадах, на які планується призначення випускників після закінчення ВВНЗ, виробленню індивідуального стилю управлінської діяльності та суб'єктної поведінки майбутнього офіцера, розвитку рефлексії та саморефлексії.

Висновки до четвертого розділу

Розроблена концепція формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, метою якої є визначення та обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки як інтегрального критерію оцінювання сформованості їх професійної компетентності, є комплексною, цілісною та динамічною системою, методологічною основою якої є інтеграція провідних ідей суб'єктно-діяльнісного підходу в поєднанні з системним, компетентнісним та контекстним, методологічна єдність яких сприяє забезпеченню системного, ціннісного та контекстного характеру формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів. Структурно концепція складається з чотирьох взаємозалежних концептів: методологічного, методичного, теоретичного та практичного.

Реалізація концепції передбачає педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів та розробку моделі як аналогового опису процесу її формування за етапами, порядок реалізації яких визначається налагодженням ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ, формуванням культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та спрямованості навчальної діяльності на формування суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Відповідно до технологічного рівня методології педагогіки в нашому дослідженні використано підходи, що є засадничими основами розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

З метою визначення загального рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів було використано комплекс методів, які застосовувалися для оцінювання кожного з компонентів структури їх професійної суб'єктності: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-ресурсного, діяльнісно-поведінкового та рефлексивно-оцінного.

З'ясовано, що в основі комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера є цілеспрямовано організована діяльність науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу ВВНЗ і курсантів – майбутніх офіцерів, що відбувається поетапно в такій послідовності: курсант як суб'єкт власної психічної активності → курсант як суб'єкт навчальної та первинної військово-професійної діяльності → курсант як суб'єкт квазіпрофесійної діяльності → курсант як потенціальний суб'єкт військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах.

Доведено, що результатом реалізації основних завдань комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів з урахуванням і дотриманням принципів та методологічних функцій професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності (самооцінювання, самопізнання, самоствердження, самодетермінації, саморегуляції, самореалізації та самоактуалізації майбутнього офіцера у професії) є формування таких суб'єктних проявів: суб'єктної активності; потенційної професійної суб'єктності; професійної суб'єктної позиції; первинного суб'єктного досвіду в професійній сфері; сформованої професійної суб'єктності офіцера.

Одним з оптимальних варіантів проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки є підвищення ефективності освітнього процесу через використання активних форм і методів навчання, до яких відносяться тренінгові технології. З'ясовано, що методика організації та проведення тренінгових занять співвідноситься з етапами формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів відповідно до моделі та комплексної методики її формування. Структурно тренінгові заняття є блоками окремих тренінгів та вправ, логіка побудови та компоновання яких забезпечує оптимальний варіант досягнення необхідного результату – забезпечення належного рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

ВИСНОВКИ

Основним завданням вищої військової освіти є створення умов опанування курсантами – майбутніми офіцерами особистісних і професійних сенсів, цінностей, цілей, змісту, способів і засобів свого розвитку спочатку як суб'єктів навчальної діяльності, а потім і суб'єктів військово-професійної діяльності як офіцерів. Результатом набуття вищої військової освіти в сучасних умовах є формування в курсантів здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності та здатності формувати соціальну та навчальну суб'єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності. Результатом вищезазначеного має бути здатність і готовність офіцера виконувати поставлене завдання – ефективно керувати підпорядкованими військовослужбовцями як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань, ухвалювати виважені рішення та свідомо нести відповідальність за них.

Встановлено, що професійна підготовка майбутніх офіцерів у ВВНЗ здійснюватиметься більш успішно та буде адекватною як потребам суспільства та вимогам системи військової освіти, так і професійним та особистим інтересам офіцерів у разі запровадження в освітній процес науково обгрунтованої концепції формування їх професійної суб'єктності.

Визначено, що сформованість професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є вищою формою регуляції їхньої військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної їх самоактуалізації, забезпечує узгодженість особистих потреб, здатностей, очікувань відповідно до умов і вимог військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Обгрунтовано теоретичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, з'ясовано науково обгрунтовані критерії та показники оцінювання сформованості їх

професійної суб'єктності як передумови забезпечення формування курсантів як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності у військових частинах і підрозділах, розвитку їх рефлексивної культури в процесі професійної підготовки як основи суб'єктної компетентності.

Розроблено концепцію формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів з використанням інтегративного підходу як інтеграції провідних ідей системного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів у їхній методологічній єдності, останній з яких, є провідним.

Методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ, обґрунтована на основі запропонованої концепції, теоретичних основ і з урахуванням специфіки військово-професійної діяльності офіцерів, забезпечує професійну та суб'єктну спрямованість їх професійної підготовки, проектування та моделювання таких навчально-виховних заходів, у процесі реалізації яких відбувається формування та розвиток їхніх основних якостей, і прояв яких становить зміст професійної суб'єктності. Визначено та обґрунтовано критерії та показники оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Розроблення й обґрунтування запропонованої концепції та методики суттєво розширюють теоретичну базу військової педагогіки в контексті виконання завдань зміцнення обороноздатності країни. У цілому сформульовані теоретичні положення дозволяють кваліфікувати їх як розв'язання важливої наукової проблеми, що має вагомое оборонне й соціально-освітнє значення, є суттєвим теоретичним внеском в обґрунтування наукових основ військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, у розроблення методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена концепція та комплексна методика дає змогу вивчати, корегувати та підвищувати ефективність формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. Визначення основних напрямів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі

професійної підготовки створює передумови істотного підвищення ефективності професійного розвитку офіцерів.

Можливість впровадження розробленої концепції та методики в процес професійної підготовки офіцерів інших силових відомств підвищують практичну значущість цієї наукової роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. *Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека*: мат. 2-й всерос. научн-практ. конф. / под ред. И.В. Мухаметзяновой. Казань : [б.и.], 2005. С. 4 – 6.
2. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 37 – 51.
3. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Журнал Высшей школы экономики. Серия «Психология»*. 2005. Т. 2. С. 3 – 22.
4. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. Воронеж : [б.и.], 1999. 244 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта. *Основы общей и прикладной акмеологии*. Москва : РАГС, 1995. С. 85 – 108.
6. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : [б.и.], 1980. 334 с.
7. Абульханова-Славская К. А. Категория субъекта и её различные методологические значения. *Психология индивидуального и группового субъекта* / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. Москва : ПЕР СЭ, 2002. С. 34 – 50.
8. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Москва : [б.и.], 1973. 288 с.
9. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна. *Сергей Леонидович Рубинштейн: очерки, воспоминания, мат. к 100-летию со дня рождения*. Москва : [б.и.], 1989. С. 175 – 200.
10. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности*. Москва : [б.и.], 1981. С. 19 – 45.

11. Абульханова-Славская К. А. Состояние современной психологии: субъектная парадигма. *Предмет и метод психологии. Антология*. Москва : [б.и.], 2005. С. 428 – 450.
12. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография. Москва : [б.и.], 1991. 299 с.
13. Азлецкая Е. Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.01. Краснодар : [б.и.], 2001. 194 с.
14. Акопов Г. В. Социальная психология образования. Москва : [б.и.], 2000. 296 с.
15. Акофф Р. Акофф о менеджменте. пер. с англ. / под ред. Л.А. Волковой. Санкт-Петербург : [б.и.], 2002. 448 с.
16. Аксёнова Г. И. Субъект и образование. Рязань : [б.и.], 2000. 97 с.
17. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07. Москва : [б.и.], 1998. 411 с.
18. Александрова Н. Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза. Новгород : [б.и.], 2000. 69 с.
19. Алещенко В. І. Морально-психологічне забезпечення застосування військ (сил): становлення та сутність : навч.-метод. посіб. Київ : НАОУ, 1999. 56 с.
20. Алтухова А. А. Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы: автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Барнаул : [б.и.], 2004. 22 с.
21. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : [б.и.], 2001. 272 с.
22. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта. *Человек и общество*. 1967. Вып. 2. С. 235 – 249.
23. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Воронеж : [б.и.], 1996. 384 с.
24. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Серия «Мастера психологии». Санкт-Петербург : [б.и.], 2001. 288 с.
25. Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. / пер. с англ. С. Комаров. Санкт-Петербург : [б.и.], 2002. 496 с.

26. Андреева И. Г. Профессиональная субъектность будущих юристов как объект изучения и развития. *Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки»*. 2009. Вып. № 7. С. 186 – 192.

27. Аникина В. Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. № 2, т. 10. С. 46 – 74.

28. Аніщенко О. В. Теоретичне і виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах : короткий термінологічний словник / О. В. Аніщенко, Н. В. Смоляна. Ніжин : [б.и.], 2012. 103 с.

29. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем: избранные труды. Москва : Наука, 1978. 400 с.

30. Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности. *Психологический журнал*. 1999. Т. 2, №2. С. 6 – 12.

31. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : [б.и.], 2006. 512 с.

32. Арістова Н. О. Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти. *Вища освіта України*. 2008. № 1. С. 58 – 63.

33. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высш. школа, 1980. 368 с.

34. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. Москва : МГУ, 2001. 416 с.

35. Атаманчук П. С. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів : монографія. Кам'янець-Подільський : [б.и.], 2011. 252 с.

36. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем. *Ежегодник «Системные исследования. Методологические проблемы»*. Москва : Наука, 1982. С. 26 – 46.

37. Афанасьев А. О. Психологічні основи становлення військово-професійної відповідальності у курсантів НАПВУ : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 20.02.02. Хмельницький, 2000. 22 с.

38. Бабанский Ю. К. Введение в педагогическое исследование в педагогике. Москва : [б.и.], 1988. 239 с.
39. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
40. Бабич О. М. Формирование учебно-профессиональной субъектности офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». Воронеж : [б.и.], 2012. 12 с.
41. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Москва : [б.и.], 1997. 278 с.
42. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект : монография. Москва : [б.и.], 1990. 184 с.
43. Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологической концепции Б.Ф. Ломова. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18, № 1. С. 3 – 9.
44. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С. 153 – 159.
45. Батлер Дж. Психика власти: теории субъекции. Санкт-Петербург : [б.и.], 2002. 168 с.
46. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : [б.и.], 1979. 424 с.
47. Бекірова А. Р. Суб'єктогенез вчителя початкових класів. *Теорія і методика професійної освіти: електронне наукове фахове видання*. 2016. № 11 (3). URL: <http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.11/1Bekirova11.pdf> (дата звернення: 17.11.2019).
48. Бекузарова Н. В., Ермолович Е. В. Квази-профессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре. *Высшее образование в России*. 2012. № 10. С. 111 – 116.
49. Белошицкий А. В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе : дисс. ...д-ра. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Воронеж : [б.и.], 2009. 373 с.

50.Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : [б.и.], 2015. С. 193 – 209.

51.Берталанфи Л. Общая теория систем: обзор проблем и результатов. *Системные исследования*. Ежегодник 1969 / ред. кол.: И.В. Блауберг и др. Москва : Наука, 1969. С. 30 – 54.

52.Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : [б.и.], 1977. 304 с.

53.Беспалько В. П. Проектирование педагогических систем. *Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения* : мат. науч.-практ. конф. (25–27 мая 1994 г). Москва : [б.и.], 1994. С. 28 – 29.

54.Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : [б.и.], 1989. 192 с.

55.Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ : [б.и.], 2003. Кн. 2: *Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади* : наук. видання. 344 с.

56.Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. 2011. № 2. С. 37 – 44.

57.Бех Ю. В. Філософські проблеми сучасного управління складними системами : ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : [б.и.], 2012. 404 с.

58.Бизязева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : [б.и.], 2004. 216 с.

59.Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи* : колективна монографія. Київ : К.І.С, 2004. С. 47 – 52.

60.Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 26 – 30.

61. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. Київ : Інформаційні системи, 2010. 340 с.
62. Білоус О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 227 – 232.
63. Блауберг И. В. Программа целостности и системный подход. Москва : [б.и.], 1997. 448 с.
64. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
65. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва : [б.и.], 2004. 170 с.
66. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 320 с.
67. Бойко О. В. Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. 544 с.
68. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. Вып. 10. С. 8 – 14.
69. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск : [б.и.], 2005. 324 с.
70. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: збірка статей* / заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 52 – 59.
71. Бондаренко Т. А. Педагогические условия развития рефлексивной культуры у студентов : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск : [б.и.], 1999. 191 с.
72. Бордовская Н. В. Педагогическая системология. Москва : Дрофа, 2009. 464 с.
73. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. пособ. Санкт-Петербург : [б.и.], 2006. 304 с.
74. Борытко Н. М. Методология психолого-педагогических исследований : учебник для магистрантов и студ. пед. вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцов; под ред.

- Н. М. Борытко. 2-е изд., испр. и доп. Волгоград : [б.и.], 2006. 284 с.
75. Брижатиий Є. І. Врахування мотиваційних чинників у структурі підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. №3 (34). 2013. С. 19 – 25.
76. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, № 6. С. 5–11.
77. Брушлинский А. В. О деятельности субъекта и его критериях. *Субъект, познание, деятельность*. Москва : Канон+, 2002. С. 351 – 376.
78. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. Т. 12, №6. С. 3 – 10.
79. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : [б.и.], 1994. 109 с.
80. Брушлинский А. В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года). *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 2. С. 15 – 17.
81. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Москва : [б.и.], 2003. 272 с.
82. Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы. *Известия Российской академии образования*. 1999. № 1. С. 30 – 41.
83. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии*. 2001. № 2. С. 89 – 95.
84. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1992. Т. 13, № 6. С. 6 – 7.
85. Бугаева Н. Н. Субъект-субъектное взаимодействие во внутришкольной среде как средство обеспечения комфорта младших школьников : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург : [б.и.], 2003. 190 с.
86. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-

педагогічної діяльності: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир : [б.в.], 2015. 552 с.

87. Вальков А. В. Методологические подходы исследования развития лидерских качеств офицера внутренних войск. *Молодой ученый*. 2013. № 2. С. 338 – 343. URL: <http://www.moluch.ru/archive/49/6203/> (дата звернення 16.03.2018).

88. Варенова Ю. А. Исследование субъектности и ее развитие в дошкольном возрасте : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Калуга : [б.и.], 2001. 174 с.

89. Варій М. Й. Психолого-педагогічні основи розвитку навчально-пізнавальної і розумової діяльності курсантів (студентів) в процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі. *Активізація пізнавальної діяльності курсантів (студентів) у навчально-виховному процесі*: мат. наук.-практ. конф. Львів : [б.в.], 1998. С. 10 – 33.

90. Вачков И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.13. Москва : [б.и.], 2002. 374 с.

91. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. Санкт-Петербург : [б.и.], 2004. 272 с.

92. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусела. Київ : Ірпінь, 2001. 1440 с.

93. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. гол. ред. В. Бусел. Київ : [б.и.], 2009. 1736 с.

94. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

95. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ : [б.в.], 2006. 508 с.

96. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. Москва, 1991. 207 с.

97. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография. Москва : Логос, 2010. 300 с.

98. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : мат. к 4-му заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. Москва : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.

99. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31 – 39.

100. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография. Москва, 1999. 75 с.

101. Вербицкий А. А. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования. *Вестник ВГТУ*. 2012. № 10–2. С. 68 – 71.

102. Вербицкий А. А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. Москва, 2006. С. 17 – 18.

103. Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособ. для вузов. 2-е изд. Москва : Изд-во Юрайт, 2016. 178 с.

104. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентного подхода в общем образовании. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 12 – 18.

105. Верхова Ю. Л. Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении : автореф. дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2007. 22 с.

106. Військова психологія і педагогіка : підруч. для студентів ВНЗ / Л. А. Снігур, О. А. Хижняк, Є. М. Подтергера; за ред. Л. А. Снігур; Військовий ін-т Одес. нац. політехн. ун-ту. Луцьк : Твердиня, 2010. 576 с.

107. Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4(44). Ч. III. С. 351 – 355.

108. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2011. 598 с.

109. Военная педагогика и психология / под ред. А. В. Барабанщикова. Москва, 1986. 328 с.

110. Военная педагогика : учебник для вузов / под. ред. О. Ю. Ефремова. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 640 с.

111. Военная профессиология : учебник / под общей ред. А. Г. Караяни, Ю. Г. Сулимова. Москва, 2004. 276 с.

112. Военная психология / под общ. ред. М. И. Дьяченко, Н. Ф. Феденко. Москва, 1967. 260 с.

113. Воевода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2009. 20 с.
114. Возрастная и педагогическая психология : учебник для пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон; под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 1979. 288 с.
115. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем : учеб. пособ. Москва : Высш. шк., 2006. 511 с.
116. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 1998. 50 с.
117. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 1998. 402 с.
118. Володько В. Основы менеджмента : учеб. пособ. Москва : БГПУ, 2005. 185 с.
119. Волочков А. А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика. *Журнал высшей школы экономики. Серия «Психология»*. 2010. Т. 7, № 1. С. 19 – 54.
120. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі : навч.-метод. посіб. Вінниця, 2014. 161 с.
121. Волянюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. научн. тр.* / под ред. С. С. Ермакова. 2003. № 2. С. 37 – 47.
122. Волянюк Н. Ю. Феноменологія суб'єктної активності. *Соціальна психологія*. 2004. №3. С. 97 – 109.
123. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006. 135 с.
124. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
125. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. Москва, 1983. Т. 3. 362 с.
126. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Москва, 1982. Т. 2. 504 с.
127. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Москва, 1984. Т. 4. С. 220 – 242.

128. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.

129. Гайдар К. М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.05. Курск : КГПИ, 1994. 196 с.

130. Галанова М. А. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа, 2006. 173 с.

131. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / под ред. А. И. Подольского. Воронеж, 1998. 480 с.

132. Гальцева Т. О. Психологічні особливості включення вчителя в педагогічні системи навчання : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 206 с.

133. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2015. № 12(42–43). С. 58 – 63.

134. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття : постановка проблеми. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (22), Issue : 45. S. 23 – 26.

135. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Ленинград, 1984. 176 с.

136. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. Москва, 2000. 495 с.

137. Гиппенрейтер Ю. Б. О природе человеческой воли. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. №3. С. 15 – 24.

138. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. *ETF (European Training Foundation). Европейский фонд образования (ЕФО)*. 1997. 160 с.

139. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси, 2011. 124 с.

140. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дисс. ...д-ра пед.

наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2002. 535 с.

141. Годник С. М. О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса (на основе объектно-субъектного преобразования личности). *Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования*. 2009. № 1. С. 49 – 59.

142. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. 27 с.

143. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

144. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.

145. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Вінниця, 2008. 278 с.

146. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і виправл. Рівне, 2011. 552 с.

147. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 45 с.

148. Грищенко Г. О. Формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики під час виконання курсових та дипломних робіт. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія «Педагогіка»*. 2011. Вип. 17. С. 144 – 147.

149. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя, 2006. 332 с.

150. Гусельцева И. С. Культура как психологическая реальность : опыт идеального моделирования. *Вопросы психологии*. 2007. № 5. С. 13 – 24.

151. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22 – 24.

152. Гущина Т. И. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации. *Психология в вузе*. 2010. № 1. С. 27 – 40.

153. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : монография. Москва, 1996. 541 с.

154. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию, структуры и содержания деятельности. *Вопросы психологии*. 2003. № 2. С. 40 – 48.
155. Давыдов В. В. О понятии личности в современной психологии. *Психологический журнал*. 1988. Т. 9, № 4. С. 26.
156. Давыдов В. В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск : психол. ин-т им. Л. Г. Щукиной, РАО, 1995. 227 с.
157. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Москва, 2009. 292 с.
158. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск, 2005. 230 с.
159. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання : освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 12 – 16.
160. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
161. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
162. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва, 1995. 208 с.
163. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
164. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва, 1999. 392 с.
165. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. *Акмеология*. 2015. № 2 (54). С. 8 – 20.
166. Деркач А. А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления. *Мир психологии*. 2008. № 3. С. 205 – 219.
167. Дерябо С. Д. Личность: от субъективности к субъектности. *Развитие личности*. 2002. № 3. С. 261 – 265.

168. Дзвінчук Д. І. Психологічні основи ефективного управління : навч. посіб. Київ : ЗАТ. "НІЧЛАВА", 2000. 280 с.
169. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии. *Высшее образование в России*. 2003. №3. С. 159 – 161.
170. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти : наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2008. С. 8 – 29.
171. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності. Житомир, 1995. 187 с.
172. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 444 с.
173. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход : дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 2004. 349 с.
174. Дьюї Дж. Досвід і освіта. Хрестоматія : навч. посіб. Київ, 2006. С. 463 – 483.
175. Дьяков С. І. Суб'єктність педагога. Психосемантичні моделі та технології дослідження. Миколаїв, 2008. 320 с.
176. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 192 с.
177. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск : Университет, 1985. 206 с.
178. Дячук В. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя через педагогічну практику в школі. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу* : наук. посіб. / В. І. Дячук, Н. В. Оксеньчук ; заг. ред. С. І. Якименко. Київ, 2011. С. 415 – 436.
179. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
180. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-укладач Н. П. Новолокова. Харків, 2011. 176 с.
181. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы) : учеб. пособ.

Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж, 2006. 200 с.

182. Ефремова О. И. Реализация принципа контекстного обучения при организации работы студентов педвуза с психологическим текстом. *Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология»*. 2004. Вып.4. С. 266 – 276.

183. Єрмаков І. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості : практико-орієнтований посібник. Запоріжжя, 2011. 436 с.

184. Жалдак М. І., Хомік О. А. Формування інформаційної культури вчителя. URL : <http://www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM> (дата звернення 03.02.2019).

185. Жариков О. Н. Системный подход к управлению : учеб. пособ. для вузов. Москва, 2001. 62 с.

186. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів : теорія і технологія : монографія. Луганськ, 2013. 482 с.

187. Желанова В. В. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання. *Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 34. С. 81 – 83.

188. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2014. 46 с.

189. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2011. 22 с.

190. Жукова Н. В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов. *Контекстное обучение : теория и практика : межвуз. сб. науч. трудов*. Москва, 2005. Вып. 2. 157 с.

191. Журавський В. Системний підхід до навчання у процесі підвищення кваліфікації кадрів податкової служби. *Збірник наукових праць УАДУ*. / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. 2000. Вип. 2. В 4-х ч. Ч. IV. С. 341 – 346.

192. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів :

автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2012. 20 с.

193. Загородній Ю. І., Курило В. С., Савченко С. В. Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми. Київ, 2004. 144 с.

194. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. Санкт-Петербург, 1995. 234 с.

195. Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. Москва, 1982. 96 с.

196. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учеб. пособ. Москва, 2005. 216 с.

197. Зеер Э. Ф. Психология профессии : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва, 2005. 329 с.

198. Зеленская Н. В. Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2008. 424 с.

199. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

200. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34 – 42.

201. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект)? *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 21 – 26.

202. Зинченко В. П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности. Москва, 1976. С. 82 – 127.

203. Знаков В. В. Психология понимания : проблемы и перспективы. Москва, 2005. 448 с.

204. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 2. С. 95 – 105.

205. Зуев Ю. Ф. Сознательное и подсознательное в деятельности воина : автореф. дис. ...канд. филос. наук : 09.00.01. Москва, 1992. 24 с.

206. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. С. 19 – 30.

207. Зязюн І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2010. № 2 (67). С. 22 – 33.

208. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси, 2008. 608 с.

209. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С.11 – 57.

210. Иванов Д. О., Митрофанов Г. К., Соколов О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособ. / под. ред. Е. Н. Обухова. Москва : АПК и ПРО, 2003. 101 с.

211. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва, 1972. 88 с.

212. Ильязова М. Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»*. 2011. №1. С. 46 – 53.

213. Ионкин В. Б. Психологические особенности проявления управленческих навыков у младших офицеров Сухопутных войск в боевой деятельности : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.03. Москва, 2009. 19 с.

214. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006. № 9. С. 55 – 60.

215. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : дисс...канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2008. 242 с.

216. Истомин Е. Теория организаций: системный подход : учебник. Санкт-Петербург, 2009. 314 с.
217. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми, 2011. 432 с.
218. Каган М. С. Мир общения. Москва, 1988. 253 с.
219. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Москва, 1988. 319 с.
220. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное образование. Ленинград, 1991. 384 с.
221. Казанская В. Г. Педагогическая психология: краткий курс : учеб. пособ. Санкт-Петербург, 2003. 366 с.
222. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа. *Высшее образование в России*. 2012. № 4. С. 92 – 97.
223. Калашников В. Г., Маджуга А. Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной среде контекстного типа. *Вестник ЯГУ им. М.К. Аммосова*. 2010. № 5. С. 34 – 44.
224. Калінін О. О. Формування характеру курсантів у педагогічному процесі вищого військового навчального закладу / М. І. Томчук, А. С. Троць, В. О. Ройлян та ін.; заг. ред. Л. А. Снігур. Одеса, 2007. 164 с.
225. Калугин Ю. Е. Основы педагогики профессионального дополнительного образования и профессионального самообразования : учеб. пособие. Челябинск, 2004. 161 с.
226. Калугин Ю. Е. Функции профессионального самообразования в контексте цели и задач. 2017. Том 2. С. 126 – 129.
227. Кальной И. И., Сандулов Ю. А. Философия для аспирантов : учебник / под ред. И.И. Кальной. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
228. Каплун С. О. Професійна компетентність майбутнього офіцера служб тилу як об'єкт наукового аналізу. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки* 2008. Вип. 42. С. 111 – 115.
229. Карицький І. Н. Поняття суб'єкта та об'єкта в філософії і психології. *Методологія та історія психології*. 2010. Т. 5, вип. 1. С. 69 – 101.

230. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие. Гродно, 2009. 67 с.
231. Карпенко Л. А. Словарь Психология. / под ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва, 1990. 494 с.
232. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за редакцією С. Я. Харченко. Дрогобич, 2007. 374 с.
233. Карпинский К. В. Подходы к пониманию субъекта в психологии. *Вестник Гродз. ун-та. Серия «Психология»*. 2006. №2. С. 59 – 65.
234. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва, 2004. 424 с.
235. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45 – 57.
236. Каушан Т. М. Організація самостійної роботи студентів на основі контекстного навчання. URL : <http://conferenceipo.mdu.edu.ua/doklad/kaushan.pdf> (дата звернення: 12.01.2020).
237. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения. *Вестник ЦМО МГ*. 2009. № 3. С. 87 – 91.
238. Кашлев С. С., Глазачев С. Н., Соколова Н. И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога. *Вестник международной академии наук: спецвыпуск*. 2011. С. 20 – 25.
239. Кипина О. А. Модель формирования профессионально-педагогической мобильности. *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова*. 2013. № 5 (11). С. 32 – 37.
240. Киричук О. В., Капичина А. І. Чинники розвитку духовно-катарсичної активності підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 9. С. 32 – 34.
241. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие. Москва, 1995. 224 с.

242. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 304 с.

243. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. Київ : Наук. світ, 2001. 182 с.

244. Ковалева Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2007. URL:<http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm> (дата звернення: 27.06.2016).

245. Ковтун О. В. Контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів. *Вища освіта України*. 2010. Дод. 4. Т. V (23). 2010. С. 459 – 468.

246. Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / наук. ред. А. М. Богуш. Київ, 2012. 478 с.

247. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Київ, 1990. 248 с.

248. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2013. 327 с.

249. Колесник А. В. Формирование психолого-педагогической компетенции у сержантов учебных подразделений в военном вузе : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Елец, 2016. 167 с.

250. Коломинский Я. Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного взаимодействия. *Психология*. 2002. № 3. С. 14 – 20.

251. Коломійченко С. Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2010. 22 с.

252. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.

253. Компетентнісний підхід у професійній підготовці / Кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І. Зязюна. Полтава, 2019. 25 с.

254. Кон И. С. Открытие «Я». Москва, 1978. 367 с.

255. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

256. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособ. Кривой Рог, 2000. 170 с.

257. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008. №3. С. 22 – 34.

258. Коровин В. М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах : монография. Воронеж : ВИРЭ, 2002. С. 99 – 120.

259. Корольова І. І. Системний підхід у підготовці майбутніх менеджерів освітньої галузі. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. 2016. Вип. 31. С. 232 – 237.

260. Косникова А. Ю. О применении контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих специалистов. URL: http://rgu-penza.ru/mni/content/files/2012_Kosnikova.pdf (дата звернення: 19.03.2018).

261. Коссов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие : учеб.-метод. пособ. для высш. учеб. заведений. Москва, 2000. 240 с.

262. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / под ред. Л. Н. Проколиенко. Москва, 1988. 304 с.

263. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1986. 609 с.

264. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика. Москва, 2007. 352 с.

265. Краевский В. В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности.

URL:http://www.kraevskyvv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm
(дата звернення: 17.07.2018).

266. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих

психологов : автореф. дисс. ...д-ра. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2012. 46 с.

267. Кремень В. Г. Особистість в освітній системі. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : мат. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. Київ, 2005. С. 3 – 17.

268. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности: текст. Санкт-Петербург, 2006. 190 с.

269. Крылова О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования : автореф. дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2010. 457 с.

270. Кудрявцев В. Т. Идеи субъекта – основание единства отечественного психологического знания. *Вопросы психологии*. 1999. №1. С. 123 – 126.

271. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск, 2001. 152 с.

272. Кузьмина Н. В. Понятие “педагогическая система” и критерии системного педагогического исследования. Ленинград : ЛГУ, 1980. 210 с.

273. Кульбіда С. В. Компетентнісний підхід у підготовці сурдопедагогічних кадрів. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів* : зб. наук. праць за мат. І міжнар. інтернет-конф. (м. Умань, 26 жовтня 2017 р.). Умань, 2017. С. 122 – 124.

274. Курлянд З. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2007. 495 с.

275. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль, 2005. 124 с.

276. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2001. 482 с.

277. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин, 1980. 334 с.

278. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, 2004. 232 с.

279. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 1995. 150 с.

280. Ландшвер В. Концепция «минимальной компетентности». *Перспективы: вопросы образования*. 1988. №1. С. 27 – 34.

281. Ларіонова Н. Б. Умови формування суб'єктивності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Вип. LXXI. 2015. С. 305 – 310.

282. Левківський М. В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : зб. наук.-метод. праць / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2004. С. 49 – 54.

283. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогіка та вікова психологія». Київ, 2005. 22 с.

284. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

285. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва, 1983. Т. 2. 320 с.

286. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. “Психология”, “Клин. психология”. Москва, 2004. 345 с.

287. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта : субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*. 2010. № 3. С. 136 – 153.

288. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва, 1986. 144 с.

289. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем : монографія. Київ : Техніка, 1997. 210 с.

290. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов : монографія. Славянск, 2010. 148 с.

291. Локшина О. Развитие компетентностного подхода в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 16 – 21.
292. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии*. 1979. № 8. С. 34 – 47.
293. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва, 1984. 443 с.
294. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. Методологические проблемы социальной психологии. Москва, 1994. 270 с.
295. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение. Методологические проблемы социальной психологии. Москва : Наука, 1975. С. 106 – 123.
296. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : *Избранные психологические труды*. Воронеж, 2003. 424 с.
297. Луговий В. І. Компетентності та компетенції : поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. № 3 (додаток 1). С. 8 – 14.
298. Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. 360 с.
299. Максименко С. Д. Развитие психіки в онтогенезі. *Модельовання психологічних новоутворень: генетичний аспект*. Київ : Форум, 2002. Т. 2. 333 с.
300. Максименко С. Д., Осьодло В. І. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 8. С. 3 – 19.
301. Максимова О. О. Педагогічні умови досягнення успіху дітьми-шестирічками у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії : дис. ...канд. пед. наук :13.00.07. Житомир, 2006. 252 с.
302. Малафійк І. В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 47 с.
303. Малахова О. Ю. Социокультурное самоопределение студента в рефлексивно-образовательной среде ВУЗа : дис. ...канд.

пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2007. 189 с.

304. Мамардашвили М. К. Стрела познания : набросок естественно-исторической гносеологии. / под. ред. Ю. П. Сенокосова. Москва, 1996. 304 с.

305. Манолова О. Н. Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс. *Мир психологии*. 2009. №1 (57). С. 56 – 64.

306. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36 – 41.

307. Маралов В. Основы самопознания и саморазвития : учеб. Пособие. 2-е изд., стер. Москва, 2004. 250 с.

308. Марущак О. Структура системного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_3_6.pdf (дата звернення : 19.03.2018).

309. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.

310. Матвієнко О. В. Суб'єктність студента як мета університетської освіти. Вища освіта України . Додаток 3. Том II(9). *Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2008. С. 387 – 393.

311. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва, 1975. 368 с.

312. Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю : автореф. дис. ...канд. псих. наук : 19.00.09. Київ, 2007. 20 с.

313. Мацишин М. О. Педагогічна технологія професійного становлення майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2007. 214 с.

314. Меденцева И. П. Компетентностный подход в образовании. Москва : Буки-Веди, 2012. 276 с.

315. Мельничук І. М., Мельничук С. Ю. Загальна характеристика основних цілей використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2016. № 9. С. 113–117.

316. Менг Т. В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Изв. гос. пед. ун-та имени А. И. Герцена*. 2008. № 10. Психолого-педагогические

науки. С. 70 – 83.

317. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський та ін. ; за ред. професора Д. В. Чернілевського. Вінниця, 2010. 484 с.

318. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва, 2002. 208 с.

319. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 228 с.

320. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва, 2006. 200 с.

321. Моделирование как метод научного исследования : гносеологический анализ / Б. А. Глинский и др. Москва, 1995. 248 с.

322. Моисеева Н. Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Уфа, 2007. 218 с.

323. Моляко В. А. Психологическая система творческого тренинга. Київ : “КАРУС”, 1996. 44 с.

324. Морозов С. М. Розвиток військово-педагогічної спрямованості у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 20.02.02. Хмельницький, 1999. 21 с.

325. Мясичев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблеме общей и социальной психологии. Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми : тезисы всесоюз. симп. Ленинград, 1970. С. 114 – 116.

326. Мясичев В. Н. Психология отношений / ред. А. А. Бодалев. Воронеж, 1998. 368 с.

327. Науменко М. І. Управління якістю військової освіти : теорія, методологія, практика. *Наука і оборона*. 2009. № 1. С. 40 – 50.

328. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Педагогічна газета*. № 7 (85). Липень 2001 року. С. 4 – 6.

329. Національний освітній глосарій: вища освіта, 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2014. 100 с.

330. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
331. Нечаев В. Д. О концепции современного гуманитарного образования. *Высшее образование в России*. 2011. № 3. С. 14 – 20.
332. Нецадим М. І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : монографія. Київ : ВПЦ “Київський університет”, 2003. 852 с.
333. Нисман О. Ю. Формирование и диагностика социальной активности личности в системе «школа – колледж»: Одиннадцатый симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» (г. Москва, 16-17 марта. 2006 г.) / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. Москва, 2006. 32 с.
334. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2001. Вип. 1. С. 9 – 22.
335. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів початкової школи. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 42 – 51.
336. Новый тлумачний словник української мови: у 3 т. / укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 2006. Т. 3: П-Я. 864 с.
337. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий. Москва, 2013. 208 с.
338. Новікова Л. М. Впровадження кредитно-модульної системи навчання в умовах Болонського процесу. *Науково-педагогічний семінар «Педагогіка вищої школи»*. Методичний посібник. Павлоград, 2010. 125 с.
339. Новоженіна Е. В. Становление партнерских отношений преподавателя и студентов в вузе : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Волгоград, 2002. 19 с.
340. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев : Изд-во «Льбидь» при Киев. ун-те, 1990. 192 с.
341. Образцов П. И. Дидактика высшей военной школы : учеб. пособ. Орел, 2004. 317 с.

342. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ, 2003. С. 13 – 39.

343. Огнев А. С. Субъектогенетический подход в обучении : учеб. пособие. Воронеж, 1998. 237 с.

344. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва : Азъ, 1989. 887 с.

345. Олефіренко Н. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування дидактичних електронних ресурсів : автореф дис. ...д-ра. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 40 с.

346. Олійник Т. І. Особистісні чинники оптимізації процесу підготовки курсантів до військово-професійної діяльності : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 . Київ, 2001. 20 с.

347. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2007. 430 с.

348. Орґєєва С. В., Хачатрян В. В., Черниш Л. П. Системний підхід до структури професійної підготовки майбутніх авіафахівців. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка»*. Психологія : зб. наук. праць. 2015. Вип. 6. С. 134 – 139.

349. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург, 2006. 128 с.

350. Осницкий А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Москва, 2009. С. 314 – 324.

351. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. №1. С. 5 – 19.

352. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. *Психологические исследования : электрон. науч. журнал*. 2009. № 5(7). URL : <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html> (дата звернення : 03.05.2018).

353. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : автореф. дис. ...д-ра психол. наук :

19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности». Москва, 2001. 28 с.

354. Основы военной психологии и педагогики / под ред. А. В. Барабанщикова, Н. Ф. Феденко. Москва : Воениздат, 1981. 366 с.

355. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : ПП «Золоті ворота», 2012. 463 с.

356. Осьодло В. І. Суб'єктний підхід у психологічному супроводі професійного становлення офіцера. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 204 – 213.

357. Осьодло В. І. Психологічні засади професійного становлення суб'єкта військово-професійної діяльності : дис. ...докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2013. 554 с.

358. Павлов Ю. О. Теорія і практика формування основ професійної компетентності майбутніх фахівців ресторанного сервісу у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 537 с.

359. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою. Харків, 2011. 320 с.

360. Пак Л. Г. Смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2010. № 5 (30). С. 58 – 63.

361. Панферов В. Н., Коржова Е. Ю. Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей : *мат. III Всероссийской научно-практической (заочной) конференции* (Санкт-Петербург, 3-4 апреля 2013 г.). Санкт-Петербург, 2013. 171 с.

362. Панфилова А. П. Теория и практика общения. Москва, 2007. 288 с.

363. Педагогика / общ. ред. П. И. Пидкасистый. Москва, 1998. 640 с.

364. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва, 1997. 512 с.

365. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Изд. дом. Магистр – Пресс, 2000. 488 с.

366. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва : Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
367. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія. / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. Київ, 2001. 504 с.
368. Пеньковська Н. М. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 66 – 73.
369. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов на Дону, 1996. 512 с.
370. Петровский В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива. Москва : Издательство САМГУ, 2009. 303 с.
371. Петровский В. А. Саморегуляция в структуре индивидуальности: кто субъект, кто объект, кто посредник? Субъект и личность в психологии саморегуляции / под. ред. В. И. Моросановой. Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. С. 151 – 171.
372. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании. *Наука и образование*. 1996. № 3. С. 100 – 105.
373. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.11. Москва, 1993. 76 с.
374. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія. Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. 292 с.
375. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон, 2007. 200 с.
376. Платонов К. К. О системе психологи. Москва : Мысль, 1977. 175 с.
377. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24 – 31.
378. Подласый И. П. Педагогика. Москва, 1996. 432 с.
379. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : в 2 книгах. Кн. 1. Москва, 1999. 576 с.

380. Полухина О. П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога. *Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. Педагогика и психология*. 2010. Выпуск 5 (85). С. 250 – 254.
381. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1 (900). С. 65 – 70.
382. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / за ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
383. Попов В. Н., Касьянов В. С., Савченко И. П. Системный анализ в менеджменте : учеб. пособ. Москва, 2007. 304 с.
384. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : монографія / за заг. ред. С.О.Сисоєвої. Кременчук, 2009. 348 с.
385. Прикот О. Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы. *Методист*. 2002. №2. С. 44 – 47.
386. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. №1556-VII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. №37-38. Ст. 2004.
387. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
388. Прокофьева Т. В. Становление субъектности подростка в учебной деятельности : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Волгоград, 2001. 164 с.
389. Протасов А. Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров : автореф. дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2007. 24 с.
390. Професійна освіта: словник. Навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-тех. навч. закл. / упор.: С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища освіта, 2000. 380 с.
391. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2011. 564 с.

392. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2015. 308 с.
393. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. Житомир, 2003. 192 с.
394. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних сил України – фахівця військового управління. Київ, 2016. 51 с.
395. Профессиональная педагогика : учеб. пособ. / под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1997. 512 с.
396. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера в 2 частях / Б. П. Бархаев, П. А. Корчемный, Л. Н. Кузнецов та ін.; под ред. Б. П. Бархаева. Москва : Военный университет, 1998. 516 с.
397. Психология : словарь. / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва, 1990. 494 с.
398. Психологічні основи військового навчання та виховання / О. О. Калінін, В. О. Ройлян, М. І. Томчук та ін.; за заг. ред. Л. А. Снігур. Одеса, 2007. 191 с.
399. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 1999. 144 с.
400. Решетова Т. Я. Теоретические основы исследования стилевых характеристик психической активности субъекта. *Вестник ун-та Российской академии образования*. 2010. № 2. С. 101 – 107.
401. Розенталь Л. Организационная психология: пер. с нем. / Л. фон Розенталь, В. Мольт, Б. Рюттингер. Харьков : Гуманит. центр, 2014. 464 с.
402. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2001. 720 с.
403. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Питер, 2003. 512 с.
404. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва, 2000. 712 с.
405. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы философии*. 1989. № 4. С. 89 – 95.

406. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*. 1986. №4. С. 101 – 107.
407. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе. Психология мышления : хрестоматия по общей психологии. / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. Москва, 1981. С. 71 – 77.
408. Рубинштейн С. Л. Очередные задачи психологического исследования мышления. *Исследования мышления в советской психологии* : сб. ст. / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1966. С. 225 – 233.
409. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Санкт-Петербург, 2012. 224 с.
410. Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств. *Субъект, личность и психология человеческого бытия* / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. Москва, 2005. С. 45 – 58.
411. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 413 – 427.
412. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих философских категорий. Томск, 1973. 678 с.
413. Садовский В. Н. Основы общей теории систем. Москва : Наука, 1974. 278 с.
414. Самборська Н. М. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2015. № 85. С. 97 – 101.
415. Самойленко П. И., Коржув А. В. Высшее профессиональное образование: содержательный и методологический аспекты. Москва, 2008. 244 с.
416. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира : навч. посіб. Хмельницький, 1997. 149 с.
417. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монографія. Київ, 2006. 343 с.
418. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138 – 143.

419. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35 – 42.

420. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) : монография. Санкт-Петербург, Волгоград : Перемена, 1997. 166 с.

421. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 36 – 42.

422. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция. Москва : Изд-во "Институт психологии РАН", 2010. 352 с.

423. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности. *Психологический журнал*. 2013. Т. 34. № 2. С. 5 – 16.

424. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. *Психологический журнал*. 2011. Т. 32. № 1. С. 120 – 132.

425. Сергиенко Е. А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения. *Субъект и личность в психологии саморегуляции* / под ред. В.И. Моросановой. 2007. С. 256 – 273.

426. Серегина И. А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1999. 154 с.

427. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция, технологии. Волгоград, 1994. 152 с.

428. Сисоева С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 36 с.

429. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. / автори-упоряд. Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. С. 33 – 34.

430. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури / Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України ; Нац. гірн. ун-т. Донецьк, 2014. 120 с.

431. Скворцова С. О. Контекстне навчання як технологія формування професійної компетентності вчителя математики. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Ч. I. Черкаси, 2010. Вип. 191. С. 127 – 132.

432. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. Дрогобич, 2004. 348 с.

433. Слостенин В. А., Тамарина Н. В. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности. *Вопросы психологии*. 1986. № 3. С. 63 – 70.

434. Слостенин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя. *Педагогический профессионализм в современном образовании*. Новосибирск, 2007. С. 5 – 21.

435. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. Москва : Магистр-пресс, 2000. С. 259 – 274.

436. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. Москва, 1993. 177 с.

437. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1990. №3. С. 25 – 36.

438. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

439. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Москва, 2000. 416 с.

440. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека : коллективная монография. Москва, 1995. 384 с.

441. Словарь иностранных слов. 14-е изд., испр. Москва : Рус. яз., 1987. 608 с.

442. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва, 2004. 448 с.

443. Словник іншомовних слів / уклад.: Л. О. Пустовіт та ін. Київ, 2000. 1018 с.

444. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ, 2000. 680 с.

445. Словник української мови: в 11 т. Київ, 1973. Т. 4. 840 с.

446. Смирнов Б. Н. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 276 с.
447. Снігур Л. А. Військова психологія і педагогіка : підручник. Луцьк, 2010. 576 с.
448. Спиркин А. Г. Философия : учебник. 2-е изд. Москва, 2003. 736 с.
449. Столяренко О. В. Моделирование педагогической деятельности у підготовці фахівця : навч.-метод. посіб. Вінниця, 2015. 196 с.
450. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии; пер. с польск.; под общ. ред. И.В. Равич-Щербо. Москва : Прогресс, 1982. 231 с.
451. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.
452. Суворова О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2011. Вып. 2 – 5, том 13. С. 1178 – 1182.
453. Сура Н. А. Теоретична модель системи професійної іншомовної підготовки фахівців у немовному ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. Додаток до Вип. 35: Тематичний випуск “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. В. 11. Київ : Гнозис, 2014. 436 с.
454. Суртаева Н. Н., Иванова О. А., Афанасьев В. В. О методологических подходах в современных педагогических исследованиях. *Вестник РМАТ*. 2016. № 1. С. 44 – 48.
455. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: в 5 т. / редкол.: О. Г. Дзеверін та ін. Т. 1. Київ, 1976.
456. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.

457. Сыромятников И. В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию. Москва, 2009. 208 с.

458. Сыромятников И. В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления. *Вестник Военного университета*. 2007. № 2 (10). С. 50 – 58.

459. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных сил Российской Федерации : автореф. дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.03. Москва, 2007. 48 с.

460. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности управленческих кадров : монография. Москва, 2006. 248 с.

461. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

462. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф. дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 1997. 44 с.

463. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16. № 3. С. 23 – 34.

464. Телелим В. М., Тимошенко Р. І., Приходько Ю. І. Військова освіта в системі безпеки та оборони держави. *Наука і оборона*. 2013. № 4. С. 21 – 28.

465. Терпугова Н. Ф. Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования». Астрахань, 2009. 23 с.

466. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калачника. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : Прапор, 2005. 992 с.

467. Томчук М. І. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців. Вінниця, 2006. 194 с.

468. Тренінгові технології у навчанні та вихованні військовослужбовців : навч.-метод. посіб. / Т. Грицевич, О. Капінус, Т. Мацевко та ін. Львів : НАСВ, 2019. 405 с.

469. Троц А. С. Динаміка самовдосконалення майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2003. 185 с.
470. Троцький Р. С. Формування готовності до управлінської діяльності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України у фаховій підготовці : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 306 с.
471. Тумшайс О. С. Субъектность в системе психологических условий личностно-профессионального развития студентов вуза : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2006. 212 с.
472. Тушева В. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Харків, 2014. 408 с.
473. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. Питер, 2004. 413 с.
474. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : дис...канд. педагог. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2007. 229 с.
475. Універсальний словник української мови. Тернопіль, 2005. 848 с.
476. Урсул А. Д. Общенаучный статус и функции системного подхода. Системные исследования. Москва, 1977. 264 с.
477. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.
478. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва, 2004. 576 с.
479. Федотова Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений. Великий Новгород, 2010. 114 с.
480. Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва, 1983. 840 с.
481. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука та ін. Київ, 2002. 750 с.
482. Філософський словник. 2. вид. і доп. / за ред. В. І. Шинкарука. Київ, 1986. 800 с.

483. Фокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького* : зб. наук. праць. Серія «Педагогіка». 2011. №6. С. 213 – 220.

484. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика; пер. с нем. 3-е изд. Москва : Генезис, 2007. 267 с.

485. Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : сб. ст. по мат. всерос. науч.-практ. конф. (Березовский, 5 мая 2011 г.). Екатеринбург-Березовский, 2011. 266 с.

486. Хакен Г. Синергетика. Москва, 1980. 408 с.

487. Харламов И. Ф. Саморазвитие личности и воспитание. *Советская педагогика*. 1990. № 12. С. 28 – 35.

488. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 03.07.2018).

489. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

490. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.

491. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків, 2017. 237 с.

492. Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика : дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Калининград, 2003. 385 с.

493. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58 – 64.

494. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование*. 2003. №5. С. 55 – 61.

495. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. Москва : Академия, 2008. 256 с.

496. Царев С. А. Становление индивидуального опыта и субъектности студентов в конструктивном взаимодействии : монография. Стерлитамак : СФБашГУ, 2014. 183 с.

497. Царьов Ю. О. Психологічні особливості підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня Державної прикордонної служби України до управлінської діяльності : дис. ...канд. пед. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2007. 236 с.

498. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 44 с.

499. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті. Неперервна професійна освіта. Київ, 2000. С. 158 – 175.

500. Человек, субъект, личность в современной психологии : матер. междунар. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского: в 3 т. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва, 2013. Т. 1. 584 с.

501. Чемерис О. С. Теоретичне обґрунтування групової дієвої компетентності органів державного управління та місцевого самоврядування. *Актуальні проблеми державного управління* : зб. наук. праць УАДУ при Президентіві України (Львівський філіал). Львів : Кальвалія. 2000. Вип. 4. С. 8 – 22.

502. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, О. В. Вознюк та ін.; за ред. проф. Д. В. Чернілевського. 2-ге вид., допов. Вінниця, 2010. 484 с.

503. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія. Луганськ, 2006. 416 с.

504. Черняк Ю. И. Анализ и синтез систем в экономике. Москва, 1970. 151 с.

505. Чесноков В. А. Опытнo-экспериментальное развитие субъектно-личностных проявлений у студентов юридического вуза в процессе их профессиональной подготовки. *Вестник ЗабГУ*. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opytno-eksperimentalnoe-razvitiye-subektno-lichnostnyh-proyavleniy-u-studentov-yuridicheskogo-vuza-v-protssesse-ih-professionalnoy> (дата звернення: 17.04.2019).

506. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ, 2014. 120 с.

507. Шадриков В. Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий. *Человек, субъект, личность в современной психологии*. Мат. международной научной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского (Москва, 10–11 октября 2013 г.). Москва, 2013. 584 с.

508. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности. Ярославль, 1979. 92 с.

509. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Москва, 1996. 320 с.

510. Шадриков В. Д. Системный подход к изучению деятельности. Хрестоматия по инженерной психологии : учеб. пособ. / под ред. Б. А. Душкова. Москва, 1991. С. 171 – 183.

511. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 5-е вид., стереот. Київ : Знання, 2006. 307 с.

512. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2008. 310 с.

513. Шемчук В. А. Розвиток управлінського мислення у майбутніх магістрів військового управління в оперативнотактичній ланці управління: критерії та показники. Вінниця, 2010. URL: http://library.zu.edu.ua/doc/creat_pedagog/3/2010_3.pdf#page=163 (дата звернення: 04.01.2017).

514. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2019. 223 с.

515. Шкуркіна В. М. Методологічні засади дослідження «модельовання соціально-педагогічного процесу». *Вісник Харківської державної академії культури* : зб. наук. пр. 2007. Вип. 20. 217 с.

516. Шмелева Е. А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 6. С. 37 – 39.

517. Шоркин А. Д. Системы универсумов в истории

культури. Симферополь, 1996. 216 с.

518. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

519. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию* : мат. семинара. Самара, 2001. С. 4 – 8.

520. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989. 560 с.

521. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва, 1978. 391 с.

522. Юдин Э. Г. Методологическая природа системного подхода. Системные исследования. Москва, 1973. С. 38 – 52.

523. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. Київ, 2008. 258 с.

524. Яворская-Ветрова И. В. Особенности субъектного развития младших школьников с различной результативностью учебной деятельности : дис. ...канд. психол. наук. Киев, 1994. 212 с.

525. Ягупов В.В. Кто должен быть результатом профессиональной подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования: личность, специалист, личность специалиста. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*. 2017. С. 297–302.

526. Ягупов В. В. Військова дидактика : навч. посіб. Київ : ВПЦ “Київський університет”, 2000. 400 с.

527. Ягупов В. В. Військова психологія : підр. Київ : ТанDEM, 2004. 656 с.

528. Ягупов В. В. Військове виховання: історія, теорія і методика : навч. посіб. для вищих навч. закл. / заг. ред. В. В. Ягупова. Київ : Graphic&Design”, 2000. 656 с.

529. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. 2007. Том 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 3 – 8.

530. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної

освіти. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал. 2011. Вип. 4. С. 28 – 35.

531. Ягупов В. В. Обучающийся в профессиональном учебном заведении как субъект педагогического процесса. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2014. № 4. С. 365 – 377.

532. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

533. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 2. С. 45 – 59.

534. Ягупов В. В., Бекирова А. Р. Профессиональная субъектность специалиста как интегральный показатель его профессиональной социализации. *Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества* : сб. мат. междунар. научно-практ. конф. (Тверь, 8 февраля 2016 г.). Москва : ИСРО РАО, 2016. С. 398–402.

535. Ягупов В. В. Студент як суб'єкт навчальної діяльності. *Нові технології навчання* : зб. наук. пр. Спеціальний випуск № 58. Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. 2009. Ч. 1. С. 32 – 39.

536. Ягупов В. В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. 2002. Вип. 27. С. 160 – 170.

537. Ягупов В. В. Суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту*. Серія «Педагогічні науки». 1999. № 3–4. С. 5 – 10.

538. Ягупов В. В. Суб'єктність и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. мат. II міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 25–26 лютого 2016 р.). Київ: Міленіум, 2016. С. 324 – 325.

539. Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. №1. С. 74 – 83.

540. Ягупов В. В. Деятельностный фактор становления личности профессионала экстремальных видов деятельности. *Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях* : за мат. II міжрегіонального наукового семінару. (Київ, 25 березня 2010 р.). Київ : Національний університет оборони України, 2010. С. 387–391.

541. Ягупов В. В. Методологические требования компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Вища освіта України* : теоретичний і науково методичний часопис. Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. 2013. № 1. С. 82 – 85.

542. Ягупов В. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід як ефективна методологічна основа формування готовності військового керівника до управлінської діяльності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* / за ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. 2008. Вип. 17 (21). С. 101 – 111.

543. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе : текст. Москва, 2000. 96 с.

544. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. №2. С. 64 – 77.

545. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2000. 349 с.

546. Якунин В. А. Современные методы обучения в высшей школе. Ленинград, 1991. 114 с.

547. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. Москва : Высшая школа, 1996. 136 с.

548. Baker E. D. Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: *A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners*, 2009. URL: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf> (дата звернення: 11.03.2018).

549. Berns R. G. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*. 2001. № 5. P. 1-8.

URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 11.04.2018).

550. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). *Strategy Paper on Key Competencies*. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. 2002. The Information network on Education in Europe. P. 27 – 34.

551. Devlin M. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. 2010. Vol. 29. № 2. P. 111 – 124.

552. Elaine B. Johnson Contextual teaching and learning what it is: and why it's here to sta. Thousand Oaks, Calif. London : Corwin Press, 2002. 196 p.

553. Furmanek W. Kompetencje ogolnotechniczne w edukacji wszechszkolnej. *Edukacja Ogolnotechniczna nauczycieli klas I-III* / red. K. Kraszewski. Rzeszow-Krakow : Wyd. Oświatowe, 1998. S. 7 – 21.

554. Harre R. Personal being. Oxford : Blackwell, 1983. 299 p.

555. Hudson C. Contextual Teaching and Learning for Practitioners. URL: [www.iiisci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/e668ps.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/sci/pdfs/e668ps.pdf) (дата звернення: 04.08.2017).

556. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning. *Corwin Press, INC*. California, 2002. 196 p.

557. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge. *The reflective model of educational practice*. 1991. P. 7 – 25.

558. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw. *Edukacja Technika – informatyka – edukacja* / pod red. W. Walata. 2008. Tom X: Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. S. 189 – 200.

559. Moon J. Reflection in Learning and professional development : theory and practice. London, 1999. 230 p.

560. Morris L. V. Higher Education and Sustainability. *Innovative Higher Education*. 2008. № 32. P. 179 – 180.

561. Pelz M., Weckmann A. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Baden und Elsaß im Rahmen des Europaprogramms 'Lerne die Sprache des Nachbarn. *Die Neueren Sprachen* 88. 1989. P. 370 – 395.
562. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. *CCRC Working Paper, Columbia University*, 2011.62 p.
563. Posner George J. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. Longman. N.-Y. and L., 1985. 283 p.
564. Reiser R. A. Examining the Planning Practice Teachers: Reflections of 3 Years of Research. *Educational Technology*. 1994. V. 34 (3). 43 p.
565. Russell R. R. Reflection in higher education: a concept analysis. *Innovative Higher Education*. 2001. Vol. 26. № 1. P. 38 – 56.
566. Sears S. Introduction to Contextual Teaching and Learning. Bloomington, Indiana, 2003. 53 p.
567. Shamsid-Deen I. Contextual teaching and learning practices in the family and consumer sciences curriculum. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*. 2006. Vol. 24, № 1. P. 14 – 27.
568. Van der Klink The investigation of competencies within professional domain. *Human Resource development International*. 2002. 5 (4). P. 411 – 424.

МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА «ТРЕНІНГ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ»

Цілі:

- перевірити включення в роботу, сформувати навички зняття напруженості, що накопичилася;
- сформувати групову довіру та прийняття;
- надати курсантам знання-репродукції щодо усвідомлення і прийняття своїх почуттів, роботи з негативними почуттями; освоєнням ефективних способів зняття внутрішньої напруги, прийомів саморегуляції;
- сформувати у курсантів розвиток позитивного самосприйняття, усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими;
- встановити зворотній зв'язок із групою.

Оптимальний розмір групи: до 30 осіб.

Час виконання: 1 робочий день.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів і чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгів;
- картки, папір;
- маркери, ручки.

Методика проведення «ТРЕНІНГУ ЕМОЦІЙНОЇ СТИКОСТІ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		10 хв
1.1.	<p>Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шиккування, сприйняття інформації.</p> <p>Усвідомлення Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв
2.	Основна частина		1055
2.1.	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 1. ВПРАВИ НА ЗНАЙОМСТВО. ВПРАВИ НА ОБ'ЄДНАННЯ ГРУПИ, ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ.		70 хв
2.1.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему та мету тренування, його актуальність. Порядок виконання вправ.</p> <p>Вправа «Луна»</p> <p>Кожен по колу називає своє ім'я, супроводжуючи його жестом або рухом усього тіла, а група як відлуння, повторює це усе за ним.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Вправа «Наші очікування»</p> <p><i>Мета:</i> Виявлення очікувань учасників. Коригування запиту.</p> <p>Тренер: «Кожен з нас чогось очікує від нової справи. Що Ви очікуєте від цього тренінгу?» (Кожен учасник записує свої очікування у правій колонці на аркуші).</p> <p>Тренер: «Що Ви готові вкласти у тренінг?» (Кожен учасник записує у правій частині аркуша свій внесок у тренінг). Учасники по колу зачитують свої очікування від тренінгу і внесок.</p> <p>Тренер: «Те, що ми з Вами записали, безумовно, може змінюватися упродовж усього тренінгу. Можливо, ви отримаєте те, на що не сподівалися. Багато що також залежатиме від вашої активності. У кінці тренінгу у нас з вами буде можливість проаналізувати свої очікування».</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Карусель спілкування»</p> <p>Учасники по колу продовжують вираз, заданий ведучим: «Я люблю...». «Мене радує...». «Мені сумно, коли...». «Я гніваюся, коли...». «Я пишаюся собою, коли...».</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Порядковий рахунок»</p> <p>Ця вправа допомагає встановити зоровий контакт з усіма учасниками.</p> <p>Усі сидять у колі, одна людина говорить «Один» і дивиться на будь-якого учасника гри; той, на кого перший учасник подивився, говорить «Два» і дивиться на іншого.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

	<p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Єдиний ритм»</p> <p>Учасники групи один за одним, а потім всі разом в єдиному темпі виконують певний ритм, заданий ведучим.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Путанка»</p> <p>Тренер ставить поруч 2-3 стільці та пропонує всім учасникам сісти на них за його командою. Коли усі сіли (можна сідати на коліна один одному) пропонується підняти вгору ліву руку і простягнути її будь-якому учаснику. Потім необхідно підняти вгору праву руку і простягнути її кому-небудь іншому.</p> <p>Коли всі учасники подали руки один одному, обережно, не розчіпляючи, але і не вивертаючи рук, слід встати зі стільців, відійти трохи убік і розплутатися.</p> <p>В результаті утвориться одне або два кола, або ланцюжок.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Мисливський азарт»</p> <p>Ця вправа активізує учасників, надає сил та енергії. Необхідно поділитися на пари. У цій грі треба наздогнати свого партнера та засалити його. Той, кого засалили, розгортається на 360 градусів навколо своєї осі, перш ніж почати полювання на партнера – завчасно відбігти чимдалі.</p> <p>Заборонено: 1. Бігати, можна тільки швидко ходити. 2. У своєму пориві збивати інших. 3. Забувати обернутися навкруги на 360 градусів.</p> <p>Через 3 хвилини можна зупинити гру.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Підкреслення спільності»</p> <p>Вправа проводиться у колі з м'ячем. Учасник, що кидає м'яч іншому, повинен назвати психологічну якість, яка об'єднує його з тією людиною, якій він кидає м'яча. При цьому він починає свою фразу словами: «Я думаю, нас з тобою об'єднує...» і називає цю якість, наприклад: «Ми з тобою однаково товариські»; «Мені здається, ми обоє буваємо дещо прямолінійними». Той, хто отримує м'яча, відповідає: «Я згоден», якщо він дійсно згоден, або: «Я подумую», якщо не згоден. Той, до кого потрапив м'яч, продовжує вправу, передаючи м'яч наступному, і так доти, поки кожен не отримає м'яча.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Підкреслення значущості»</p> <p>Вправа виконується у колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати та відшукати у своїх колег якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до свого колеги розпочинається зі слів: «Сергій, мені в тобі подобається...» – і називається та особистісна якість, яку було знайдено.</p> <p>Сергій, у свою чергу, повинен назвати те почуття, яке виникло у нього у відповідь на ці слова. Потім вправу продовжує хто-небудь інший з учасників.</p> <p>І так доти, поки кожен не висловиться.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
--	---	--	--

	<p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Шанхайці»</p> <p>Учасники встають у шеренгу і беруть один одного за руки, потім перший починає закручуватися навколо своєї осі і тягне за собою інших, поки не вийти «спіраль». У цьому положенні учасники мають пройти певну відстань. Можна запропонувати групі у кінці свого руху обережно сісти навпочіпки.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Проміжна рефлексія»</p> <p>Уявіть себе яким-небудь предметом залежно від того настрою, в якому ви перебуваєте в даний момент. Зафарбуйте його у будь-який колір.</p> <p>Опишіть настрої цього предмета. Учасники по колу описують свої предмети.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 2. ВПРАВИ НА УСВІДОМЛЕННЯ І ПРИЙНЯТТЯ СВОЇХ ПОЧУТТІВ.		180 хв
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему та мету тренування, його актуальність. Порядок виконання вправ.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Вправа «Почуття»</p> <p>Учасники пишуть на аркушах паперу певне почуття. Картки збираються і тасуються. Потім кожен учасник обирає будь-яку картку. Йому необхідно зобразити те почуття, яке написано на ній. Показ може бути мімічним або пантомімічним. Інші висловлюються щодо сприйняття цього показу.</p> <p>Тренер мовчить, не розкриваючи секрету відразу після перших висловлених припущень. Мають висловитися всі учасники. Кожен має зобразити декілька почуттів.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Чи сприймали вас адекватно? Чому виникали ускладнення у визначенні почуття? Розкажіть про свої враження.</p> <p>Вправа «Список емоцій»</p> <p>Групі пропонується назвати якомога більше слів, що означають емоції.</p> <p>Потім будь-хто з учасників виходить та зображає емоцію мімікою і жестами.</p> <p>Усі відгадують. Той, хто першим відгадав, показує свою емоцію.</p> <p>Ускладнення: Вправа проводиться у колі. Одна людина називає емоцію – усі її показують.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Яке слово було найважче показати? Чи в усіх був однаковий вираз обличчя при зображенні емоції? Чому? Чи можуть люди відчувати ті самі емоції і мати абсолютно різний вираз обличчя? Коли? (Навести приклад).</p> <p>Вправа «Передача почуттів»</p>	<p>Усвідомлюють інформації.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

<p>Учасники встають один за одним. Останній повертає передостаннього і передає йому мімікою певне почуття (радість, гнів, печаль, здивування і т. п.). Інша людина повинна передати наступному це ж почуття. У першого запитують, яке почуття він отримав, і порівнюють з тим, яке почуття було послане спочатку.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p>
<p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Асоціації»</p> <p>Які асоціації викликає у Вас слово «робота»? Обговорити та проаналізувати у групі.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>
<p style="text-align: center;">«Мозковий штурм». «Способи саморегуляції в ситуації стресу».</p> <p><i>Мета:</i> З'ясування способів управління своїми емоціями. Учасники поділяються на групи і відповідають на питання:</p> <p>Як боретеся з негативними емоціями? У процесі обговорення складається список способів боротьби з негативними емоціями. Отриманий список коригується і доповнюється тренером групи.</p>	<p>Беруть участь в «мозковому штурмі».</p>
<p style="text-align: center;">Дихальні вправи з тонізуючим ефектом.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Мобілізує дихання»</p> <p>Початкове положення – стоячи, сидячи (спина є прямою). Видихнути повітря з легенів, потім зробити вдих, затримати дихання на 2 секунди, видих – такий саме за тривалістю, як вдих. Потім поступово збільшуйте фазу вдиху.</p> <p>Нижче запропонований цифровий запис можливого виконання цієї вправи.</p> <p>Першою цифрою позначено тривалість вдиху, в дужках розміщено паузу (затримку дихання), потім – фаза видиху : 4 (2) 4, 5 (2) 4; 6 (3) 4; 7 (3) 4; 8 (4) 4; 8 (4) 4, 8 (4) 4, 8 (4) 6; 8 (4) 7; 8 (4) 8; 8 (4) 8; 8 (4) 7; 7 (3) 6; 6 (3) 5; 5 (2) 4.</p> <p>Дихання регулюється рахунком тренера, що проводить заняття, ще краще це робити за допомогою метронома, а вдома – уявною лічбою самої людини, яка займається. Кожен рахунок приблизно дорівнює секунді, при ходьбі його зручно прирівнювати до швидкості кроків.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p>
<p style="text-align: center;">Вправа «Замок»</p> <p>Вихідне положення – сидячи, корпус випрямлений, руки на колінах в положенні «замок». Вдих, одночасно руки піднімаються над головою, долоньями вперед. Затримка дихання (2-3 секунди), різкий видих через рот, руки падають на коліна.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p>
<p style="text-align: center;">Вправа «Голосова розрядка»</p> <p>Зробити видих, потім повільно – глибокий вдих і затримати дихання.</p> <p>Потім на видиху вигукнути будь-які слова, що прийшли в голову, а якщо немає слів – видати різкий звук, наприклад, «Ух!»</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p>
<p style="text-align: center;">«Звукова» гімнастика</p> <p>Мета: Знайомство із «звуковою» гімнастикою, зміцнення духу і тіла.</p> <p>Перш ніж приступити до «звукової» гімнастики, ведучий розповідає про правила виконання: спокійний, розслаблений стан, стоячи, з випрямленою спиною. Спочатку робимо</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p>

	<p>глибокий вдих носом, а на видиху голосно й енергійно вимовляємо звук.</p> <p>Приспівуємо такі звуки: А – впливає благотворно на увесь організм; Е – впливає на щитоподібну залозу; І – впливає на мозок, очі, ніс, вуха; О – впливає на серце, легені; У – впливає на органи, розташовані в ділянці живота; Я – впливає на роботу усього організму; М – впливає на роботу усього організму; Х – допомагає очищенню організму; ХА – допомагає підвищити настрій.</p> <p>Релаксаційна вправа (техніка напруги і розслаблення) Мета: Усвідомлення, знаходження та зняття м'язових затисків; визначення і зняття зайвої напруги.</p> <p>Вправа «М'язова енергія» (набуття навичок м'язового контролю). Інструкція учасникам тренінгу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Зігніть і шосили напружені вказівний палець правої руки. Перевірте, як розподіляється м'язова енергія, куди йде напруга? У сусідні пальці. А ще? У кисть руки. А далі йде? Йде в лікоть, в плече, в шию. І ліва рука чомусь напружується. Перевірте! • Намагайтеся прибрати зайву напругу. Тримайте палець напруженим, але звільніть шию. Звільніть плече, потім лікоть. Треба, щоб рука рухалася вільно. А палець – напружений як і раніше! Зніміть зайву напругу з великого пальця. З безіменного... А вказівний – напружений як і раніше! Зніміть напругу. • Напружені ліву ногу, начебто ви вдавлюєте каблуком цвях у підлогу. Перевірте, як розподілена м'язова енергія в тілі. Чому напружилася і права нога? А у спині немає зайвої напруги? • Встаньте. Нахиліться. Напружені спину, начебто вам покладали на спину ящик з великим вантажем. Перевірте напругу в тілі. <p>Вправа «Напруга – розслаблення» Учасникам пропонується встати прямо та зосередити увагу на правій руці, напружуючи її шосили. Через декілька секунд напругу слід скинути, руку – розслабити. Виконати аналогічну процедуру по черзі з лівою рукою, правою і лівою ногами, попереком, шиєю.</p> <p>Вправа «Вогонь – лід» Вправа вклучає чергування напруги і розслаблення усього тіла. Учасники виконують вправу, стоячи у колі. За командою «Вогонь» того, хто веде, учасники починають робити інтенсивні рухи усім тілом. Плавність та міра інтенсивності рухів обираються кожним учасником довільно. За командою «Лід» учасники застигають у положенні, в якому застала їх команда, напружуючи шосили усе тіло. Тренер кілька разів чергує обидві команди, довільно міняючи час виконання тієї й іншої.</p> <p>Вправа «Затиски по колу» Учасники йдуть по колу. За командою тренера вони напружують ліву руку, ліву ногу, праву руку, праву ногу, обидві ноги, попереком, усе тіло. Напруга у кожному окремому випадку спочатку має бути слабкою, потім поступово наростати до межі. У такому стані граничної напруги учасники рухаються декілька секунд (15 – 20), потім за командою ведучого скидають напругу –</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
--	---	---	--

<p>повністю розслабляють напружену ділянку тіла.</p> <p>По закінченні цієї частини вправи тренер дає учасникам завдання прислухатися до відчуттів свого тіла і при цьому продовжувати спокійно йти по колу, згадати звичайну для себе напругу (свій звичайний затиск).</p> <p>Поступово напружуючи тіло в цьому місці, довести затиск до максимально можливого, скинути його через 15 – 20 секунд. Напружити максимально будь-яку іншу ділянку тіла, звертаючи увагу на те, що відбувається зі звичайним затиском. Повторити вправу із власними затисками 3 – 5 разів.</p> <p>По закінченні вправи учасникам дається рекомендація повторювати її самостійно хоч би 1-2 рази на день.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Дощик»</p> <p>Учасники стають у коло один за одним і кладуть руки на плечі тому, хто попереду них стоїть. Легкими дотиками кожен учасник імітує краплі дощу, що починається. Краплі падають частіше, дощ стає сильнішим і перетворюється на зливу. Великі потоки стікають по спині. Потім потоки стають все менше, краплі – рідше і зовсім припиняються.</p> <p style="text-align: center;">Тілесно-орієнтована терапія: вправи на зняття зайвої напруги</p> <p>Мета: Запропоновані вправи дозволяють відчувати своє тіло, усвідомити міру його напруги, гармонізують психофізичні функції.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Броунівський рух»</p> <p>Унікальність цієї вправи полягає в тому, що впродовж короткого відрізка часу дійсно можна зняти зайву м'язову напругу, набути свободи та розкутості рухів. Учасники стають у коло і починають, спочатку повільно, а потім у підвищеному темпі, що все прискорюється, рухатися назустріч один одному, намагаючись уникнути зіткнення. Дійшовши до межі кола, вони розгортаються і виконують рух по зворотній траєкторії.</p> <p>Завдання має декілька рівнів складності: на першому етапі переміщення здійснюється з розплющеними очима, обличчям один до одного. Поступово рух прискорюється і переходить у біг; до роботи залучаються руки, які допомагають учасникам лавірувати. На другому етапі вправи вони рухаються спиною один до одного, часом повертаючи голову для орієнтації у просторі.</p> <p>На третьому – рух по траєкторії здійснюється у процесі обертання. На четвертому – усі попередні завдання виконуються із закритими очима.</p> <p>Для безпеки переміщення руки учасників групи трохи висунені вперед на рівні грудей, і рух із заплющеними очима здійснюється в малих групах по 3 – 5 чоловік. Вибір характеру руху визначає ведучий, спостерігаючи за ефективністю роботи групи та коригуючи помилки кожного з учасників.</p> <p>Напрацювання навичок переміщення в хаотичній, невизначеній, постійно змінюваній обстановці здійснюється впродовж декількох занять. Увага ведучого має бути сконцентрована, насамперед, на безпеці руху учасників групи.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Ростемо»</p> <p>Учасники знаходяться у колі. Вихідне положення – сидячи навпочіпки, голова схилена до колін, обхоплених</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
---	--	--

	<p>руками. Інструкція тренера: «Уявіть, що ви – маленький паросток, що тільки-но показався із землі. Ви ростете, поступово розпрямлюючись, розкриваючись і спрямовуючись вгору. Я допомагатиму вам рости, рахуючи до п'яти. Намагайтеся рівномірно розподілити стадії росту».</p> <p>Ускладнюючи в майбутньому вправу, тренер може збільшити тривалість росту до 10 – 20 стадій.</p> <p>Вправа «Потягнулися – зламалися»</p> <p>Вихідне положення – стоячи, руки й усе тіло спрямовані вгору, п'яти від підлоги не відривати. Інструкція тренера: «Тягнемоя, тягнемоя вгору, вище, вище... Подумки відриваємо п'яти від підлоги, щоб стати ще вище (реально п'яти на підлозі)... А тепер, наші кисті мовби зламалися, безвільно повисли. Тепер руки зламалися в ліктях, в плечах, впали плечі, повисла голова, зламалися в талії, підігнулися коліна, впали на підлогу... Лежимо розслаблено, безвільно, зручно... Прислухайтесь до себе. Чи залишилася де-небудь напруга? Скинули її!».</p> <p>Медитація</p> <p>Мета: Зняття емоційної напруги, уміння зупиняти потік думок.</p> <p>Медитація є станом, за якого досягається вища міра концентрації уваги або ж, навпаки, повне її розосередження.</p> <p>Використання медитативної техніки веде до формування внутрішньопсихічних бар'єрів, які можуть усунути вплив негативних подразників, сприяє позитивній перебудові та зміцненню психічних функцій, пов'язаних з емоційно-вольовою сферою людини.</p> <p>З точки зору психології, провідним моментом даного стану є тимчасове виключення комплексу психічних процесів, що становлять суть свідомості, пам'яті. При виконанні медитації дотримуються таких правил: усамітнення; зручна, але не розслаблююча поза.</p> <p>З учасниками групи розмірковуються варіанти медитативних вправ: Одна із вправ (за вибором) або усі вправи по групах відпрацьовуються 5 – 10 хвилин. Після виконання – обговорення.</p> <p>Вправа «Концентрація на рахунку»</p> <p>Інструкція тренера: «Подумки повільно рахуйте від 1 до 10 та зосередьтеся на цьому повільному рахунку. Якщо в певний момент думки почнуть розсіюватися і ви будете не в змозі зосередитися на рахунку, почніть рахувати спочатку. Повторійте рахунок упродовж декількох хвилин».</p> <p>Вправа «Концентрація на нейтральному предметі»</p> <p>Впродовж декількох хвилин сконцентрувати свою увагу на певному нейтральному предметі. Нижче наведені чотири можливості:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Записати 10 найменувань предметів, речей, подій, які приносять задоволення. 2. Повільно порахувати предмети, ніяк емоційно не забарвлені: листя на гілці, букви на віддрукованій сторінці і т. д. 3. Потренувати свою пам'ять, згадуючи 20 здійснених учора дій. 4. Упродовж двох хвилин запам'ятати ті якості, які вам найбільше в собі подобаються, і навести приклади кожного з них. <p><i>Рефлексія відчуттів (обговорення):</i></p> <p>Чи вдалося вам тривалий час зосередити свою увагу на</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
--	--	--	--

	<p>якому-небудь об'єкті? На чому легше утримувати увагу – на предметі або звуці? Від чого це залежить? Які властивості уваги потрібні для концентрації?</p> <p>Вправа «Зосередження на емоціях та настрої» Інструкція тренера: «Зосередьтеся на внутрішньому мовленні. Зупиніть внутрішнє мовлення. Зосередьтеся на настрої. Оцініть свій настрій. Який він? Добрий, поганий, середній, веселий, сумний, піднесений? А тепер зосередьтеся на ваших емоціях, спробуйте уявити себе у радісному, веселому емоційному стані. Згадайте радісні події вашого життя. Виходимо зі стану релаксації. Рефлексія вашого емоційного стану».</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера. Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 3. ВПРАВИ НА РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОГО САМОСПРИЙНЯТТЯ, НА УСВІДОМЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСПРИЙНЯТТЯ ТА СПРИЙНЯТТЯ СЕБЕ ІНШИМИ.		150 хв
2.3.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв. Доводжу тему та мету тренування, його актуальність. Порядок виконання вправ.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА Вправа «Кінопроба» (на розвиток почуття власної значущості) Процедура: 1. Згадайте п'ять моментів свого життя, якими ви пишаєтеся. 2. Оберіть у своєму списку одне досягнення, яким ви пишаєтеся найбільше. 3. Встаньте і вимовте, звертаючись до всіх: «Я не хочу вихвалитися, але...», і доповніть фразу словами про своє досягнення. Питання для обговорення: Що ви відчували, коли ділилися своїми досягненнями? Як вам здається, у момент вашого виступу інші відчували те саме, що й ви? Чому?</p> <p>Вправа «Достоїнства» Учасники розташовуються по колу. Кожен за годинниковою стрілкою називає свої достоїнства, а потім повторює достоїнства інших в тому порядку, в якому ті називалися.</p> <p>Вправа «Валіза» Один із членів групи виходить з кімнати, а інші починають збирати йому в далеку дорогу «валізу». До цієї «валізи» кладеться те, що, на думку групи, допоможе людині в особистісному та професійному зростанні, усі позитивні характеристики, які група особливо цінує у цьому учасникові. Але обов'язково вказується і те, що заважає людині, її негативні прояви, над чим їй необхідно активно попрацювати. Обирається «секретар». Він ділить аркуш вертикально навпіл, на одній стороні ставиться знак «+», на іншій – «-». Для доброї «валізи» треба не менше 5 – 7 характеристик з того й іншого боку. Потім входить член групи, йому зачитується та передається цей список.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 4. ВСТАНОВЛЕННЯ ЗВОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ.		150 хв

2.4.1.	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему та мету тренування, його актуальність. Порядок виконання вправ.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Вправа «Побажання по колу»</p> <p>Усі сидять у колі, де кожен висловлює свої побажання спочатку одному, потім іншому й так усім учасникам тренінгу.</p> <p><i>Рефлексія «Мені сьогодні...».</i> Кожен учасник групи повинен завершити фразу: «Мені сьогодні...» (чи виправдалися його очікування?)</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діяч слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалити свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА САМОСВІДОМОСТІ»

Цілі:

- перевірити вміння курсантів аналізувати власні почуття та почуття інших;
- надати курсантам знання-репродукції щодо усвідомлення особистої ціннісно-мотиваційної сфери;
- сформувати у курсантів вміння вільно та чітко висловлювати власну думку;
- сформувати вміння аналізувати власні соціально-рольові позиції та позиції інших людей;
- визначити прояви лідерських якостей курсантів;
- актуалізувати суб'єктний потенціал курсанта та стимулювати прояви суб'єктної активності.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 5 робочих днів.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгів;
- мультимедійний проектор;
- картки, папір;
- маркери, ручки.

Методика проведення «ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА САМОСВІДОМОСТІ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		10 хв
1.1.	<p>Шикуння по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шикуння, сприйняття інформації.</p> <p>Усвідомлення</p> <p>Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. ВПЛИВ БОЮ НА ПСИХІКУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.		8 годин
2.1.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 50 хв.</p> <p align="center">Вітання «Потиск рук»</p> <p>Кожен з учасників групи в порядку черги підходить до всіх інших, схрестивши свої руки, бере в них складені навхрест руки партнера й під час рукостискання говорить йому щось приємне (комплімент, побажання й т.п.).</p> <p>Правила поведінки у групі:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Я кажу «я», а не «ми» або «всі». 2. Я не використовую загальні фрази і штампи. 3. Я кажу про те, що заважає мені брати участь у роботі групи. 4. Я не кажу про інших у третій особі (він, вона), а звертаюся безпосередньо до них. 5. Я завжди можу сказати «ні». 6. Усе, що я тут говорю та чую, не виноситься за межі групи. 7. Я намагаюся дотримуватися принципу «тут і тепер». <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Знайомство «Наші імена», «Взаємні презентації»</p> <p>Мета: Надати учасникам можливість познайомитись, підвищити рівень зручності спілкування, створити атмосферу незмушеної взаємодії членів групи.</p> <p>Процедура:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Учасники стають у коло й беруться за руки. Кожний в порядку черги робить крок у центр і говорить своє ім'я у тій формі, в якій воно йому найбільше подобається. Після цього за сигналом всі учасники роблять крок уперед і разом повторюють це ім'я. 2. Учасники стають у коло. Одна половина кола буде під номером 1, а друга – під номером 2; кожний номер 2 повинен схопити когось із команди номера 1. <p>У такий спосіб учасники поділяються на пари, зручно розміщуються, кожному учасникові дається 2 хвилини, протягом яких вони мовчки дивляться один на одного. Протягом 5 хвилин потрібно розповісти про себе своєму партнерові. По закінченні 5 хвилин учасники обмінюються ролями.</p> <p>Учасники повертаються в коло. Кожен розповідає про свого партнера від його імені.</p> <p>Обговорення:</p> <p>Які враження?</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Що нового довідалися про себе, про інших? Що ви відчували, коли хтось говорив від вашого імені? А коли ви говорили від імені партнера?</p> <p>Вправа «Аналіз життя» Мета: Проаналізувати минуле, щоб сформувати або усвідомити нові цілі в житті. Процедура: Візьміть листочки паперу і складіть список того, що у вашому житті відмирає, стає слабким, втрачає значущість, відходить на другий план. Можливо, закінчується дружба або робота. Або поступово стають іншими внутрішня позиція, життєва філософія, політичні погляди... Зосередьтеся на тому, що змінюється, але ще не зникло до кінця. Складіть ще один список – перелік того, що перебуває у стадії розвитку, того, що ще не стало повноцінною частиною вашого життя. Це може бути те, що от-от з'являється, стає усе більш важливою частиною вашого життя. Можливо, це нова дружба, новий інтерес, якість бажання. Виберіть тепер із другого списку той пункт, що особливо цікавий і важливий. Спробуйте дати йому невелике пояснення: Якою є передісторія появи? Що допомагає становленню? Що заважає? Чи може це стати важливою життєвою метою? Яким буде ваше життя, якщо це буде розвиватися далі?</p> <p>Психогімнастика Мета: Поліпшити настрій, підвищити невимушеність поведінки членів групи, скоротити дистанцію у спілкуванні. Процедура: Учасники групи стоять у двох шеренгах, повернувшись обличчям в одну сторону. Тренер встає біля одного з кінців шеренги. «Всі завдання потрібно виконувати мовчки. Треба прагнути виконати кожне завдання якнайшвидше й у той же час якомога точніше. Завдання перше: треба розташуватися в шерензі так, щоб на початку шеренги стояв найвищий з учасників, а на протилежному кінці шеренги – той, у кого найменший зріст». Після того як завдання виконане, можна запропонувати учасникам взаємно перевірити точність виконання завдання. Завдання друге: на початку шеренги поставити людину із найтемнішим волоссям, на протилежному кінці – з найсвітлішим волоссям; на початку шеренги поставити людину із найбільш темними очима, наприкінці – з найяснішими; початок шеренги – це 1 січня, кінець – 31 грудня. Треба розташуватися за датами (без урахування року) народження.</p> <p>Вправа «Сила моїх бажань» («Чарівний магазин») Мета: Надихнути учасників поміркувати про справжні цілі та сенс життя. Процедура: Уявіть, що ви йдете вузькою стежкою через ліс. Подивіться навколо себе. Що це за ліс? Світлий або темний? Що ви чуєте? Раптом тропа повертає і виводить вас до старого будинку. Вам стає цікаво, і ви заходите в нього. Ви бачите перед собою різні стелажі, ящики, склянки. Цей будинок виявився старим магазином. Причому чарівним. Я – продавець. Ласкаво просимо! Тут ви можете одержати все, чого тільки забажаєте. Але є правило: за виконання будь-</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>якого бажання ви маєте від чогось відмовитися або щось віддати.</p> <p>Той, хто хоче скористатися послугами магазину, може підійти до мене і сказати, що він бажає придбати. Я задам лише одне запитання: «Що ти можеш віддати за це?». Покупець має вирішити, чи готовий він зробити обмін, і якщо так, то чим саме він готовий заплатити. Більше я нічого говорити не буду. Через деякий час до мене може підійти хтось ще. Тепер, якщо хтось хоче, може сам спробувати себе в ролі хазяїна магазину.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Заборонені бажання»</p> <p>Мета: Дати учасникам можливість зрозуміти для себе, як працювати із забороненими бажаннями.</p> <p>Процедура: Уявіть, що у кінці аудиторії на стільці перебуває ваше заборонене бажання. Підійдіть до нього і зробіть із ним усе, що забажаєте.</p> <p><i>Обговорення:</i></p> <p>Що ви відчували, коли були сам на сам зі своїм бажанням?</p> <p>Прощання.</p> <p>Учасники стають у тісне коло, кладуть руки на плечі один одному, закривають на хвилину очі й подумки передають один одному всі можливі позитивні емоції, почуття й побажання.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ.		8 год
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Вправа «Невимовлювані слова»</p> <p>Кожен учасник розповідає, про що він думав учора, які сни йому наснилися, що він хотів сказати, але не сказав.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Вправа «Відчуття потоку»</p> <p>Мета: Аналіз почуттів.</p> <p>Процедура: Згадайте моменти, коли ви робили те, що вам дуже подобалося, від чого ви отримували задоволення. Спробуйте подумки перенестися в той час.</p> <p>Проживіть цю подію так, начебто ви зараз перебуваєте в ній. А тепер запишіть навпроти цієї події ті почуття, які у вас тоді виникали. Описуйте їх так, як вони спадають вам на думку, особливо не замислюючись.</p> <p>Тренер записує на дошці почуття, які називають учасники. Зрівняйте два списки – ті стани, про які ви згадували, і були, власне, станами внутрішньої мотивації.</p> <p>Теоретичні питання: поняття та сутність зовнішньої та внутрішньої мотивації; поняття «базові потреби» та їх класифікації; шляхи задоволення потреб; роль зворотного зв'язку; цінності.</p> <p>Вправа «Каузометрія»</p> <p>Мета: Дослідження життєвого шляху та психологічного часу членів групи, пошук елементів для репертуарних решіток <i>Дж. Келлі</i>.</p> <p>Процедура:</p> <p>1. Створення списку подій. На аркуші папері малюємо таблицю з п'ятнадцяти рядків та трьох стовпців. У кожному</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>з 15 рядків напишіть по одній події з вашого життя, пов'язаній із професійною діяльністю. Подією ми будемо називати будь-яку зміну у вашому житті. Це може бути зміна безпосередньо у вас або в суспільстві, природі. Причому це завжди якась певна конкретна зміна, що відбулася протягом певного проміжку часу. Ви можете називати як події минулого й сьогодення, так і ті, настання яких ви очікуєте в майбутньому. Записувати події треба в такому порядку, в якому вони спадають вам на думку.</p> <p>2. Навпроти кожної події поставте її приблизну дату. При цьому не має бути двох однакових дат.</p> <p>3. Перепишіть ще раз назви подій вашого життя, але вже у хронологічному порядку. На перше місце поставте найбільш ранню подію, на останнє – найпізнішу.</p> <p>4. Причинно-наслідковий аналіз. Відзначте подію № 15. Тепер подивіться на подію № 14 і дайте відповідь на запитання: «Чи могла вона бути однією з причин події № 15?». Якщо так, у клітинці на перехресті наслідку № 15 і причини № 14 поставте цифру «1»; якщо це не так – «0».</p> <p>Проаналізуйте відносно події № 15 подію № 13 і так далі. Після того, як аналіз причин події № 15 буде закінчений, переходьте до аналізу події № 14.</p> <p>Аналогічно проаналізуйте події № 13, 12, 11, ...</p> <p>5. Цільовий аналіз. Після заповнення частини матриці над діагоналлю можна переходити до цільового аналізу. Працюємо далі в полі «Засіб – Мета».</p> <p>Зараз ви повинні будете розглянути кожну пару подій і відповісти на запитання: «Чи є одна з подій метою, а інша – засобом досягнення цієї мети?»</p> <p>Почнемо з події: Відзначте подію – засіб № 1. Подумайте, для чого ця подія відбулась у вашому житті. Звичайно, іноді це питання не має змісту, однак у більшості випадків цілком виправдане. Чи можете ви, наприклад, погодитися із твердженням: «Однією з цілей події 1 була подія 2?» або, інакше кажучи, «Перша подія відбулася для того, щоб могла відбутися друга?». Відповідати можна лише «так» або «ні». Якщо ваша відповідь «так», то на перетині стовпчика № 1 ряду «Події – Засоби» і рядка № 2 ряду «Події – Цілі» поставте «1»; якщо «ні» – поставте «0».</p> <p>6. Підрахунок значущості подій. «Обчисліть значущість кожної окремої події. Наприклад, для обчислення значущості події № 12 треба скласти показники в рядку № 12 і додати до них суму показників стовпчика № 12».</p> <p>7. Обговорення найбільш важливих подій у житті учасників.</p> <p>8. Пошук серед членів групи близьких людей – необхідний для запуску групового процесу. Вправа допоможе встановити більш реалістичний контакт довіри між учасниками, а також глибше проаналізувати вплив близьких людей.</p> <p>Подумайте протягом 3 хвилин, чи є серед членів групи хтось, хто нагадує вам значущих для вас людей: батьків, братів, сестер, друзів. Тепер запишіть у таблиці, хто кого нагадує, а також відзначте причину такої «подібності».</p> <p>9. Пошук значущих людей. Поверніться до списку значущих подій свого життя. Розташуйте їх у новій таблиці в порядку зниження значущості.</p> <p>Напишіть навпроти кожного з них імена людей, які брали участь у цій події або вплинули на нього (прямо або побічно).</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p align="center">Психогімнастика</p> <p>Мета: Поліпшити емоційний стан, знизити напруженість учасників.</p> <p>Процедура: Учасники групи сідають у коло. «Зараз я роздам вам картки з назвами кольорів, які повторюються двічі, тобто, якщо вам, наприклад, дісталася картка, на якій написано «червоний», то ви знаєте, що ще в когось є така ж картка. Я буду називати овочі та фрукти, і щоразу повинні вставити ті члени групи, що мають картки, які відповідають названню. Іноді я буду називати предмети, які не є овочами або фруктами. У цьому випадку всі залишаються сидіти. У ході вправи уважно стежте за діями інших учасників групи. Постарайтеся зрозуміти, в кого які кольори». Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІКИ.		8 год
2.3.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p align="center"><i>Розминка</i></p> <p>Мета: Формування навичок психомоторної взаємодії, зменшення комунікативної дистанції між членами групи, підвищення рівня довіри один до одного.</p> <p>Процедура: Розподіліться випадковим чином на пари. Нехай один із партнерів стане до іншого спиною й відступити на один крок. Тепер вам належить повністю розслабитися і просто впасти назад. За вами стоїть ваш товариш, він підхопить вас. Тепер поміняйтеся місцями.</p> <p><i>Обговорення:</i> У кого які враження? Що ви відчували, коли падали? А коли ловили?</p> <p align="center">Вправа «Біографічна розминка»</p> <p>Мета: Вивчення учасниками себе, своїх ресурсів у минулому, теперішньому і майбутньому.</p> <p>Процедура: Уявіть весь свій життєвий шлях від народження й до смерті. За допомогою трьох кіл спробуйте зобразити свої уявлення про час. Кола позначають минуле, сьогоднішня й майбутнє. Розмістіть їх так, щоб вони виражали переживання взаємозв'язку вашого особистого минулого, сьогоднішня й майбутнього. Це можуть бути кола різної величини. Вкажіть, яке коло якому часу відповідає. Поясніть, чому ви розмістили ваші кола саме так?</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Вправа «Невимовлені слова»</p> <p>Мета: Дати учасникам можливість викласти невимовлені на попередньому етапі думки.</p> <p>Процедура: Нехай кожний напише 5 – 10 питань, на які він сам хотів би дати відповідь. Той з учасників, хто хоче дати інтерв'ю, сам оберє собі інтерв'юера, дасть йому список своїх питань. Інтерв'юер має право задавати питання в будь-якому порядку, а також доповнювати їх своїми. При цьому респондент не зобов'язаний на них відповідати.</p> <p>Обговорення.</p> <p align="center">Психогімнастика</p> <p>Мета: Підвищити настрій, знизити втому. Сприяє розвитку виразної поведінки, спонукає учасників, з одного боку, бути уважними до дій оточуючих, а з іншого – шукати</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>такі засоби самовираження, які будуть їм зрозумілими.</p> <p>Процедура: Учасники сідають у коло. Тренер роздає картки, на яких написані назви тварин. Назви повторюються на двох картках. «Прочитайте, будь ласка, написане на вашій картці. Зробіть це так, щоб напис бачили тільки ви. Тепер картку можна забрати. Завдання кожного – знайти свою пару. При цьому можна користуватися будь-якими виразними засобами, не можна тільки нічого говорити й видавати характерні звуки «вашої тварини». Коли ви знайдете свою пару, залишіться поруч, але продовжуйте мовчати, не переговорюйтеся. Тільки коли всі пари будуть утворені, ми перевіримо, що в нас вийшло». Після того, як усі учасники групи знайшли свою пару, тренер запитує по черзі в кожній парі: «Хто ви?».</p> <p>По завершенні вправи можна запропонувати поділитися враженнями, розповісти про те, як учасники знаходили свою пару.</p> <p>Вправа «Виявлення конструктів і цінностей» (репертуарні й рангові решітки Дж. Келлі)</p> <p>Мета: Усвідомлення особистої ціннісно-сміслової сфери.</p> <p>Процедура: Найважливіше в нашій подальшій роботі – пам'ятати, що елементами решіток обов'язково мають бути значущі у професійній сфері люди (а їх ми виявили за допомогою каузометрії).</p> <p>1. У полі «Значущі люди» впишіть 10 людей, що відповідають подіям із максимальною значущістю. Для цього потрібно використати попередню таблицю значущостей.</p> <p>2. Порівняйте цих людей у групах по три людини. У кожному рядку таблиці – по одній трійці людей. Подивіться уважно на першу трійку й подумайте, які дві людини з цієї трійки є найбільш схожими між собою й разом з тим відрізняються від третьої? Відзначте в зафарбованих клітинках двох схожих людей, а в полі «Подібність» напишіть рису, за якою ці дві людини можуть бути об'єднані. У полі «Відмінність» напишіть рису, що відрізняє третю людину від двох інших.</p> <p>3. Перенесіть у наступну таблицю значущих людей з попередньої анкети. Ті якості, які ви вважаєте важливими для вас особисто і для людей взагалі, перенесіть у другу анкету в поле «Якості».</p> <p>4. Оцініть всіх значущих осіб за кожною якістю (шкала може бути 10-бальною).</p> <p>Після роботи з оцінними решітками учасники можуть проаналізувати систему власних конструктів. Найбільш значущі конструкти будуть мати найбільший бал.</p> <p>Вправа «Створення есе «Самохарактеристика»</p> <p>Процедура: Напишіть есе, в якому розкрийте себе у професійній діяльності. Есе пишеться про себе у вільній формі в третій особі. Зробіть аналіз цінностей та якостей особистості, які проявляються в роботі, й т.п. Обсяг – 2 - 3 сторінки.</p> <p><i>Обговорення.</i></p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують поставлене завдання щодо написання есе. Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. ІНДИВІДУАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА, ПОДОЛАННЯ СТРАХУ ТА ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ.		8 год
2.4.1.	ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв. Розминка «Внутрішній став»		

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Мета: Усвідомлення особливостей внутрішніх станів.</p> <p>Процедура: Кидаючи м'яч один одному, необхідно назвати ім'я того, кому кинули м'яч. Той, хто одержав м'яч, прибирає позу, що відбиває його внутрішній стан.</p> <p>Інші учасники повторюють цю ж позу й намагаються відчутти та зрозуміти стан свого колеги.</p> <p><i>Обговорення.</i></p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Психогімнастика</p> <p>Мета: Мобілізувати увагу учасників групи, поліпшити настрої; оптимізація працездатності групи.</p> <p>Процедура: Учасники стають у коло. «Будемо в порядку черги виконувати певні дії. Робити це потрібно буде невербально, але так, щоб всі ми зрозуміли, яку дію ви здійснюєте. Хтось із нас першим почне виконувати свою дію, а ми всі разом слідом за ним будемо виконувати цю дію до мого сигналу. Після сигналу певні дії почне виконувати наступний по колу (за годинниковою стрілкою)». Після того, як вправу буде завершено, тренер запитусь, звертаючись до групи, яку дію виконував перший учасник, яку – другий і т.д. При цьому щоразу тренер уточнює в «авторів», чи правильно їх зрозуміли.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Створення нарисів фіксованої ролі»</p> <p>Мета: Усвідомлення та аналіз власних соціально-рольових позицій та позицій інших людей.</p> <p>Процедура: Тренер зазначає: «Сьогодні ви створюватимете нові ролі для своїх колег. При написанні цих нарисів необхідно користуватися системою певних правил: слід розвивати основну тему, а не виправляти незначні недоліки; роль має гіпотетичний характер (брати до уваги події з повсякденного життя); роль має бути близькою для людини».</p> <p>Ідентифікація ціннісних груп. «Обмінуйтеся своїми робочими записниками. Для цього необхідно передавати їх по колу один одному. Коли я скажу «Стоп», ви зупинитесь і в кожного в руках опиниться чийсь записник».</p> <p>Група поділяється на трійки так, щоб до трійки не потрапили учасники, записник яких має трійка, а також щоб записники учасників кожної трійки перебували у трьох різних групах.</p> <p>«Тепер я прошу вас подивитися на цінності, зображені на плакаті, і на конструкти в оцінних решітках записників. На плакаті ви бачите три групи цінностей, які характеризують внутрішньомотивовану людину, – <i>самодетермінованість, компетентність, значимі міжособистісні відносини.</i></p> <p>Ваше завдання – розподілити конструкти людей, записники яких ви тримаєте в руках. Подивіться уважно на кожний з конструктів і поставте біля нього назву групи, до якої його можна віднести. Починайте, тільки пам'ятайте: у вас у руках чуже життя, так само, як і ваше життя зараз у руках когось іншого».</p> <p>Обговорення: Чи згодні всі з такими систематизаціями? Трансформація системи конструктів. «А тепер нам слід запропонувати кожній людині нову систему конструктів! Наділіть людину, ціннісну сферу якої ви аналізуєте, новою системою конструктів, такою, яка, на вашу думку, була б для неї корисною й відповідала ідеалу внутрішньої мотивації. Обов'язково візьміть до уваги життєвий шлях людини, її</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>якості, ваші враження про неї, щоб система конструктів, що ви запропонуєте, не була занадто далекою для людини. Працюйте спочатку із цінностями самодетермінації, потім – із компетентністю, далі – зі значущими відносинами.</p> <p>Нову систему конструктів спочатку запишіть на чисті аркуші паперу.</p> <p>Після ознайомлення з нею інших учасників тренінгу й обговорення вам буде необхідно переписати її в робочий записник тієї людини, з якою ви працювали.</p> <p>Готово? Тепер проведемо презентацію.</p> <p>Для цього ми будемо розформовувати по одній трійці. Кожен учасник розформованої трійки йде в ту трійку, що працювала з його записником, стає нібито клієнтом трьох психологів та розглядає запропоновану йому систему цінностей. Трійка обґрунтовує вибір конструктів, а клієнт висловлює свою згоду або незгоду з ними. У випадку незгоди з певним конструктом усі аналізують причину цієї незгоди. Якщо всі розбіжності погоджені, нова система конструктів заноситься в робочий записник клієнта. Клієнт повертається до своєї трійки, а його записником залишається у трійці психологів.</p> <p>Після цього обговорюється наступна трійка і т.д.</p> <p>Створення нарису фіксованої ролі. «Отже, нові системи конструктів створені. Однак для того, щоб ними можна було користуватися в житті, слід включити ці конструкти в життєві ситуації особистості, конкретизувати їх у вигляді одиниць поведінки.</p> <p>Тому, зараз ми будемо писати фіксовані ролі. Ви всі читали п'єси. Ми будемо робити щось подібне. Вам належить на основі нової системи конструктів створити нові способи поведінки клієнта в різних життєвих ситуаціях (на роботі, вдома, при спілкуванні з друзями й колегами).</p> <p>Акцентуйте свою увагу на професійній діяльності, оскільки саме це є метою наших занять.</p> <p>Давайте тепер уявимо нариси фіксованих ролей для всіх учасників тренінгу. Обговоримо кожний з нарисів, тому що це надзвичайно важливо.</p> <p>Отже, усі ознайомилися зі своїми есе. Тепер нехай кожен візьме своє есе і прочитає його ще раз. Немає заперечень? Приймаєте? Якщо ні, обговорення триває».</p> <p style="text-align: center;">Психогімнастика</p> <p>Мета: Знизити напругу, втому, поліпшити настрої учасників.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалити свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	Формулює висновки. Відповідає на запитання.		

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ УПРАВЛІННЯ АГРЕСІЄЮ»**

Цілі:

- надати курсантам знання-репродукції щодо усвідомлення і навчання конструктивним способам управління агресією;
- перевірити включення в роботу, сформувати навички зняття напруги, що накопичилася;
- сформувати у курсантів розвиток власних відчуттів та об'єктивної самооцінки.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 3 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для тренінгів;
- мультимедійний проектор;
- картки, папір;
- маркери, ручки.

Методика проведення «ТРЕНІНГУ УПРАВЛІННЯ АГРЕСІЄЮ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		15 хв.
1.1.	<p>Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p><i>Мета тренінгу</i> – усвідомлення і навчання конструктивних способів управління агресією. Специфіка даної програми у порівнянні з всіма іншими полягає в тому, що усі інші тренінги вписуються в рамки біхевіоральної парадигми. Цей тренінг, порушуючи формат класичного поведінкового тренінгу, органічно поєднується з когнітивними та екзистенціально-гуманістичними психотерапевтичними методами. Виходячи з цього, корекційна праця у групі відбувається не лише на поведінковому рівні, але і на особистісному, тим самим торкаючись глибинних пластів індивідуальності.</p> <p>У програмі тренінгу використана модель покрокової зміни агресивності учасників:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Усвідомлення – розширення інформованості про агресивність як особистісну рису. 2. Переоцінка власної особистості – оцінка того, що учасник відчуває та думає про себе, власну поведінку в ситуаціях професійної діяльності. 3. Переоцінка оточення – адекватна оцінка впливу агресивності працівників на інших людей. 4. Внутрішньогрупова підтримка – відкритість, довіра, співчутливе розуміння групи при обговоренні проблеми агресивності. 5. Закріплення «Я» – пошук, вибір та ухвалення рішення діяти, формування впевненості в можливості конструктивної зміни ситуації. 6. Підкріплення – самопохвала або похвала від учасників групи у зв'язку з конструктивною зміною поведінки. 7. Розширення можливостей самореалізації у професійній діяльності в зв'язку з формуванням саморегуляції ситуативної агресивності. <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шиккування, сприйняття інформації.</p> <p>Усвідомлення інформації.</p> <p>Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	15 хв.
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. ОЗНАКИ І НАСЛІДКИ НЕВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ.		8 год
2.1.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Мета: знайомство з агресією, як зі своєю, так і з чужою. Насамперед, важливо навчитися ідентифікувати її на вербальному і невербальному рівнях; на когнітивному, емоційному та поведінковому.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Завдання для групи включають індивідуальну оцінку гніву та самоінструктування у рамках раціонально-емотивної психотерапії (РЕТ), медитації, вправи із психосинтезу та гештальт-терапії.</p> <p>Учасники малюють агресію, зображують її мовою тіла, розмовляють з нею, використовуючи гештальтну техніку «порожнього стільця» і психосинтетичний прийом</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p>	<p>тривалість визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	«спілкування з агресією». Важливий результат першого дня роботи – більш глибоке усвідомлення різних проявів агресії й уміння проводити її моніторинг.		
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. НАВИЧКИ ВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ. УПЕВНЕНЕ ПРОХАННЯ, ВПЕВНЕНА ВІДМОВА. САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ.		8 год
2.2.1	ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв. Мета: робота з гнівом і злістю, їх проявом, виплеском, катарсисом. ОСНОВНА ЧАСТИНА Тут максимально застосовується техніка роботи з агресією, з явищами (дитячо-батьківськими, ставевими, віковими, рольовими, професійними), широко представленими в соконсультуванні. Прийоми, які можуть бути тут використані, – «зміна ролей», «сказати більше», «перебільшити», «зменшити», «посміятися», «розповісти історію». У результаті учасники відчувають, що ясніше мислять, мають більшу психологічну свободу, відчувають приплив життєвих сил та позитивний настрій щодо соціального оточення.	Усвідомлюють інформацію.	тривалість вправ визначається інструктором
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. ЯК УНИКНУТИ МАНІПУЛЯЦІЙ (ЯК ВІДМОВИТИСЯ ВІД УПРАВЛІННЯ ТОБОЮ АБО ЯК НАВЧИТИСЯ РОБИТИ ТЕ, ЩО ХОЧЕШ ТИ)?		8 год
2.3.1	ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв. Мета: відпрацювання конструктивних способів управління власною агресією й агресією опонентів. ОСНОВНА ЧАСТИНА У техніці «вертушка» відпрацьовується індивідуальна робота з біхевіоральними технологіями управління агресією. Використовуються такі прийоми, як вербалізація власних почуттів та почуттів партнера, «відображення очевидного», «переривання процесу», «візуалізація образу», «психологічний профіль агресії» та ін. Здійснюється практика впливу на опонента у своїх інтересах, але з дотриманням інтересів партнера у режимі поведінкового тренінгу. Виробляються індивідуальні навички асертивної поведінки. Одночасно з цим відбувається глибоке усвідомлення і проживання власних агресивних патернів поведінки завдяки застосуванню прийомів, запропонованих екзистенційною психотерапією. Таким чином, представлена концепція тренінгу дає можливість більш усвідомлено ставитись до агресивних проявів людини, ідентифікувати, диференціювати, приїмати та управляти агресією. Це дозволяє істотно розвинути свою внутрішню свободу, відповідальність, збалансувати гармонійність, що, безумовно, сприяє особистісному зростанню, поведінковій ефективності та продуктивності.	Усвідомлюють інформацію.	тривалість визначається інструктором
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
3.1	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій): Слухачі повинні відповісти на запитання: – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?».	Беруть участь в АПД.	10
3.2	Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття. Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи. Формулює висновки. Відповідає на запитання.	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ»**

Цілі:

- перевірити рівень самооцінки впевненості в собі;
- сформувати у курсантів позитивне ставлення до самих себе;
- надати курсантам знання-репродукції щодо усвідомлення і формування впевненої поведінки;
- сформувати у курсантів зміцнення групової довіри;
- надати курсантам знання-репродукції щодо діагностування стилю поведінки за зовнішніми ознаками;
- встановити зворотній зв'язок із групою.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 2 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгів;
- ватман;
- картки, папір;
- маркери, ручки;
- бланки для тестування;
- ножиці, кольоровий папір, скотч;
- білі футболки;
- фарби на тканині.

Методика проведення «ТРЕНІНГУ ВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		10 хв
1.1.	<p>Шукування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шукування, сприйняття інформації.</p> <p>Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 1. ОЗНАКИ І НАСЛІДКИ НЕВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ.		4 ГОД
2.1.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 15 хв.</p> <p>Тренер:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Якщо тебе часто змушують робити те, що тобі не подобається ... – Якщо ти відчуваєш дискомфорт, а іноді і страх напередодні публічного виступу... – Якщо тебе не розуміють і не приймають у колективі ... – Якщо тобі складно переконати опонентів у своїй правоті, то прийшов час поставити собі запитання: «Чому це відбувається зі мною?» <p>Все це результат невпевненості у собі!</p> <p>Невпевненість, невпевнена поведінка не допоможе тобі побудувати успішну кар'єру, не дасть можливості бути поруч з тим, з ким би тобі хотілося. Невпевнена поведінка може привести тебе в асоціальну компанію, виключить можливість бути самим собою. Невпевнена поведінка – це шлях до залежності, агресивності або пасивності.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Якщо ви хочете самі керувати своєю долею, зберігати свою незалежність і недоторканність, то треба щось змінити в собі! <p>Протягом декількох днів ми будемо вивчати ступінь вашої впевненості, вивчати, чим відрізняється впевненість, агресивність і непевність; формувати впевнену пошту, впевнений голос, впевнену поведінку.</p> <p>Щоб наші зустрічі привели до бажаного результату, необхідно обумовити кілька правил.</p> <p>Правила роботи в тренінгу:</p> <p>«Замкнутість кола». Якщо ви вирішили змінити себе, то треба бути на заняттях завжди. Не пропускати, не запізнюватися. Цілісна, закрита група сприяє саморозкриттю і дозволяє ефективно формувати навички впевненої поведінки. Тільки люди, яким ти довіряєш, можуть підказати тобі, як зробити краще і від чого доцільніше відмовитися.</p> <p>«Тут і зараз». Суть цього правила полягає у тому, що кожен учасник говорить від першої особи й обговорює події, що відбуваються в даний час і в даному місці.</p> <p>«Конфіденційність». Кожен з учасників тренінгу бере на себе зобов'язання нерозголошення інформації про учасників і події, що відбуваються в аудиторії.</p> <p><i>(Правила можуть доповнюватись учасниками. Кожне правило обговорюється і має бути прийняте кожним учасником. Якщо хтось із учасників не згоден, то правило коригується).</i></p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Мене звати...» і «Я люблю себе за те, що...»</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Мета: Знайомство учасників та створення доброзичливої атмосфери в групі.</p> <p>Хід вправи:</p> <p>– Добрий день. Ми починаємо з вами заняття. Давайте зараз трохи розімінемося і виконаємо таку вправу: треба буде кожному по черзі говорити дві фрази: «Мене звать ...» і «Я люблю себе за те, що ...».</p> <p>Наприклад: «Мене звать Юлія, я люблю себе за те, що я красива»; «Мене звать Микола, я люблю себе за те, що сьогодні вранці зробив зарядку» і т. д. по колу.</p> <p>Рефлексія:</p> <p>Чи легко ви впоралися із завданням? Чому було складно назвати якість своєї особистості, за яку ви себе любите?</p> <p>Тест «Наскільки ви впевнені в собі?»</p> <p>Мета: Самооцінка впевненості в собі.</p> <p>Інструкція.</p> <p>Вам належить самостійно оцінити, наскільки ви впевнені у собі. Для цього вам необхідно відповісти на питання тесту. Намагайтеся відповідати на питання правдиво.</p> <p>Тест «Наскільки ви впевнені в собі» (Прихожан А.М., 1997)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ви дізналися, що ваш приятель говорив про вас погано. Ви: <ol style="list-style-type: none"> а) знайдете слушну нагоду з'ясувати стосунки; б) перестанете з ним спілкуватися і будете уникати зустрічей. 2. Коли ви входите у маршрутку або трамвай, вас грубо штовхають. Ви: <ol style="list-style-type: none"> а) голосно протестуєте; б) мовчки намагаєтесь пробратися вперед; в) чекаєте, поки всі увійдуть, і тоді, якщо зможете, заходите самі. 3. Співрозмовник відстоює протилежну вашій точку зору. Ви: <ol style="list-style-type: none"> а) висловлюєте свою думку, оскільки вважаєте, що не зможете переконати його; б) відстоюєте свої переконання, намагаючись переконати його та інших. 4. Ви спізналися на вечір, бесіду, збори. Всі місця вже зайняті, за винятком одного у першому ряду. Ви: <ol style="list-style-type: none"> а) стоїте біля дверей і лаєте себе за запізнення; б) без коливань прямуєте у перший ряд; в) довго озираетесь навколо у пошуках іншого місця, а потім все ж сідаєте у перший ряд. 5. Чи згодні ви з тим, що навколишні часто використовують вас у своїх інтересах: <ol style="list-style-type: none"> а) ні; б) так. 6. Чи важко вам вступати у розмову із незнайомими людьми: <ol style="list-style-type: none"> а) ні; б) так. 7. Ви купили браковану річ. Чи легко вам повернути покупку? <ol style="list-style-type: none"> а) ні; б) так. 8. Ви можете сказати, що інші люди впевненіші у собі, ніж ви? <ol style="list-style-type: none"> а) ні; б) так. 9. Від вас вимагають послуги, яка може принести вам неприємності. Чи легко вам відмовитися від її виконання? 	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера, дають відповіді на запитання тесту та інтерпретують дані.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>б) ні; в) так.</p> <p>10. У вас є можливість поговорити з відомою людиною. Ви: д) використовуєте цю можливість; е) не використовуєте.</p> <p>11. Вам треба подзвонити по телефону в певну установу. Ви: б) під будь-яким приводом уникаєте цього; в) телефонуйте без вагань; е) телефонуйте після довгих, болісних вагань.</p> <p>12. Вам поставили незаслужено низьку оцінку. Ви: б) мовчки переживаєте; г) сперечаєтесь із викладачем з приводу цієї оцінки.</p> <p>13. Якщо ви не розумієте пояснень, ви: б) не будете задавати питань, побоюючись виглядати недолугим; в) спокійно задасте питання відразу після пояснень; г) задасте питання після занять, коли ви залишитесь з викладачем наодинці.</p> <p>14. Люди, які сидять біля вас у кінотеатрі, під час сеансу голосно розмовляють. Ви: б) довго терпите, а потім зривається на крик; в) ввічливо прохаєте їх припинити розмову; е) мовчки терпите.</p> <p>15. Хтось лізе попереду вас без черги. Ви: б) ковтаєте образу; д) даєте йому відсіч.</p> <p>16. Чи легко вам вступити у розмову з людиною протилежної статі, яка здається вам дуже привабливою та дуже вам подобається: б) дуже важко; не знаю, що сказати; в) легко; г) починаю із великими труднощами, але потім розмовляю і не відчуваю серйозних труднощів.</p> <p>17. Чи вмієте ви торгуватися: а) так; б) ні.</p> <p>18. Чи хвилюєтесь, коли виступаєте із доповіддю: б) так; д) ні.</p> <p>19. Вас хвалять за хорошу роботу. Ви: б) не знаєте, що сказати у відповідь; д) дякуєте за похвалу; е) стривожились і ледь чутно бурмочите подяку.</p> <p>20. При хорошому знанні предмету ви віддасте перевагу письмовому чи усному іспиту: а) усно; б) письмово; в) мені все одно, це не вплине на мою відповідь.</p> <p>Ведучий. Тепер підрахуємо отримані бали: «а» – 3 бали, «б» – 0 балів, «в» – 5 балів, «г» – 2 бали, «д» – 4 бали, «е» – 1 бал. Підрахуйте загальну суму.</p> <p>Примітка. Треба пояснити учасникам, що свої бали можна не оприлюднювати, поділитися може той, хто цього захоче.</p> <p>Інтерпретація результатів: 12 балів /менше – велика невпевненість у собі; 12 – 32 бали – низька впевненість у собі; 33 – 60 балів – середній рівень впевненості у собі; 61 – 72 бали – висока впевненість у собі; більше 72 балів – дуже високий рівень впевненості у собі.</p> <p>Рефлексія</p>		

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Подумайте про те, якої суми балів ви хотіли б досягти (але не висувайте до себе занадто завищені вимоги: той, хто чесно відповідає на питання тесту, ніколи не досягне суми менше 100 балів). Наприкінці тренінгу ви зможете перевірити, чи досягли ви вже своєї мети, або вам слід ще попрацювати над собою.</p> <p>Порівнявши результати діагностики на початку та в кінці тренінгу, ви побачите, наскільки впевненішими і сміливішими стали.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Карниз»</p> <p>Мета: Зняття м'язової напруги, підвищення ступеня довіри.</p> <p>Інструкція. Всі учасники шикуються у шеренгу по одному. Перший учасник повинен пройти поруч з кожним учасником, приставляючи свої носки впритул до носків учасника, що стоїть у шерензі, не оступаючись, не втрачаючи рівноваги. Учаснику, який здійснює рух, можна злегка триматися за тих, хто виконує роль «карниза».</p> <p>Вправа виконується за принципом «змійки»: перший йде, за ним – другий і т. д. Ті, хто пройшов «карниз», займають місце у кінці шеренги і стають частиною «карниза».</p> <p>Рефлексія: Чи сподобалась вам вправа? Чи виникли складності при її виконанні?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Правила впевненої людини»</p> <p>Мета: Знайомство й обговорення правил впевненої людини. Визначення необхідності та можливості життя за даними правилами.</p> <p>Обладнання: Правила, написані на ватмані або електронному слайді.</p> <p>Правила впевненої людини. Я маю право оцінювати власну поведінку, думки та емоції і відповідати за їх наслідки. Я маю право не вибачатися і не пояснювати свою поведінку. Я маю право самостійно обмірковувати, чи відповідаю я взагалі або певною мірою за вирішення проблем інших людей. Я маю право змінити свою думку. Я маю право помилятися і відповідати за свої помилки. Я маю право сказати: «Я не знаю». Я маю право бути незалежним від доброзичливості і від гарного ставлення до мене. Я маю право приймати нелогічні рішення. Я маю право сказати: «Я тебе не розумію». Я маю право сказати: «Мене це не цікавить».</p> <p>Рефлексія: Які правила ви використовуєте у своєму житті? Які правила вам здаються непотрібними? Чому складно стати впевненою людиною?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Молодець»</p> <p>Мета: Розвиток впевненої поведінки у ситуації самооцінки.</p> <p>Інструкція. Вам необхідно об'єднатися у дві групи. Створіть внутрішнє і зовнішнє коло. Учасники зовнішнього кола повинні знайти собі партнера з внутрішнього, стати один навпроти одного і за сигналом, по черзі почати говорити про свої досягнення. Партнер, що слухає, загинає пальці і промовляє фразу на кожне сказане досягнення</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>партнера: «А ти молодець! Раз! А ти молодець! Два!». І так далі. Якщо ви думаєте про себе тільки погане, все одно мужньо говоріть про себе тільки хороше.</p> <p>Якщо хто-небудь з вас відчує збентеження або невпевненість при виконанні цієї вправи, скажіть подумки: «Я люблю себе, я унікальний і неповторний!».</p> <p>Кожного разу, коли вам приходять у голову негативні оцінки на свою адресу, згадайте про те, що вам ще потрібно розвиватися і розвиватися природно, тому наразі не можете бути досконали. За сигналом внутрішнє коло залишається на місці, а учасники зовнішнього кола роблять крок вправо і змінюють партнерів. Гра продовжується.</p> <p>Рефлексія: Чи багато хорошого ви згадали про себе? Чи говорите ви іноді собі: «Це у мене добре виходить?». Чого ви навчилися у свого партнера?</p> <p style="text-align: center;">Міні-лекція</p> <p>Мета: Формування понять «упевненість», «впевнена людина», «впевнена поведінка».</p> <p>Примітка: (супроводжувати теоретичний матеріал краще з використанням презентації «Асертивність і асертивна поведінка»).</p> <p>Доцільно кожному учаснику роздати опорний конспект, який містить основні характеристики досліджуваних понять.</p> <p>Під упевненістю в собі розуміють здатність людини висувати і втілювати в життя власні цілі, потреби, бажання, домагання, інтереси, почуття щодо свого оточення.</p> <p>Упевнені в собі люди характеризуються:</p> <ul style="list-style-type: none"> • незалежністю; • самодостатністю. <p>Зовнішні ознаки впевненої людини:</p> <ul style="list-style-type: none"> • виглядає спокійною; • шанується; • відкритий погляд; • рівна постава; • спокійний і впевнений голос. <p>Впевнена у собі людина вміє:</p> <ul style="list-style-type: none"> • відчувати ситуацію, триматися з гідністю (жести, голос), розуміти межі фізичного і психічного; • адекватно оцінювати свої достоїнства і недоліки, сприймати критичне зауваження на свою адресу; • діяти чітко та організовано, бути наполегливою; • відкрито висловлювати та відстоювати свою думку, без ворожості і самозахисту. <p style="text-align: center;">Вправа «Рух»</p> <p>Мета: Розвиток ставлення до себе як до самоцінної чутливої індивідуальності. Зміцнення групової довіри.</p> <p>Інструкція: Всі учасники протягом 2-3 хв під музику починають вільно рухатися. Можна рухатися з витягнутими та розставленими у сторони руками, зі зручною для себе швидкістю і маршрутом, але так, щоб нікого з учасників не зачепити.</p> <p>Рефлексія: Що ви відчували у ході даної вправи? Хто з вас заплющив очі? Що ви відчували у такій ситуації? Чому ви не стали заплющувати очі? Що впливало на вибір темпу і траєкторії руху?</p> <p><i>Обговорення:</i></p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Чому треба бути впевненою людиною? Як ви відрізните впевнену людину від невпевненої? Чим запам'ятувалося вам сьогоднішнє заняття? Що було корисним, а що марним?</p> <p>Домашнє завдання: починаючи із сьогоднішнього заняття, вам необхідно запам'ятовувати приємні моменти до того, як ми зустрінемося знову. Звертайте увагу на кожну дрібницю, яка вас порадує, викличе вашу посмішку.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. НАВИЧКИ ВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ. УПЕВНЕНЕ ПРОХАННЯ, ВПЕВНЕНА ВІДМОВА. САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ.		4 ГОД
2.2.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Веселий рахунок»</p> <p>Мета: Концентрація уваги. Позитивний настрій на роботу.</p> <p>Інструкція. Ведучий пропонує здійснити рахунок від 1 до 30. Замість чисел, що містяться у своєму складі «3» або діляться на «3», необхідно говорити: «Здрастуйте».</p> <p>Той, хто довго тримає паузу або помиляється, вибуває з гри. Рахунок триває доти, поки не залишиться два найважливіших учасники.</p> <p>Примітка: обов'язково привітайте оплесками переможців.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Вправа «П'ять приємних моментів»</p> <p>Мета: Формування здатності бачити хороше і прекрасне в самих звичайних життєвих подіях.</p> <p>Хід вправи. Кожен в порядку черги називає п'ять позитивних моментів, що відбулися за останню добу.</p> <p>Рефлексія: Чи легко вам було помічати та запам'ятовувати приємні моменти? Які емоції у вас викликають розповіді учасників?</p> <p style="text-align: center;">Міні-лекція</p> <p>Примітка: при проведенні лекції доцільніше використовувати демонстрацію слайдів, на яких чітко представлені характеристики і ознаки різних видів поведінки (пасивна, активна, у тому числі агресивна).</p> <p>У чому полягає різниця між впевненістю, невпевненістю, нахабством і агресивністю?</p> <p>Поводити себе впевнено – не значить поводитися безцеремонно.</p> <p>Якщо у певній ситуації одна людина висуває законну вимогу і наполягає на тому, щоб її виконали, то її поведінка буде ефективною тільки тоді, коли вона дійсно допоможе їй досягти поставленої мети. А саме: допоможе домогтися виконання вимоги.</p> <p>Впевнена, неагресивна (асертивна) поведінка – це поведінка людини, що усвідомлює власні права і цілі та враховує права та цілі інших людей.</p> <p>Нахабство – це захист, самовираження і пошук вигоди для себе за рахунок утисків прав та свободи інших людей.</p> <p>Невпевненість передбачає невміння захищати свої права, домагатися певних вигоди для себе, нездатність захищати і виражати себе.</p> <p>Можливість підтримувати задовільні стосунки з оточуючими, насамперед, залежить від того, наскільки ми вміємо впевнено, але не агресивно, формулювати наші права</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Дають відповіді на запитання.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають запитання.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>і вимоги. Необхідно чітко розрізняти агресивну і впевнену поведінку, щоб завжди розуміти наслідки своїх дій.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Мос оточення»</p> <p>Мета: Сформувати навички визначення стилю поведінки на підставі зовнішніх ознак. Запишіть ознаки впевненої, невпевненої та агресивної поведінки. Ще раз уважно вивчіть їх. Згадайте і запишіть, позначивши реально існуючу людину символом або знаком, хто поводить себе впевнено, хто невпевнено і хто агресивно. Охарактеризуйте на конкретному прикладі кожен із стилів поведінки, додаючи свої ознаки.</p> <p><i>Обговорення:</i> Чи легко ви можете відрізнити той чи інший стиль поведінки? Які причини виникнення кожного з них? Позитивні і негативні сторони використання того чи іншого стилю поведінки.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Стеблинка»</p> <p>Мета: Зняття м'язової напруги. Формування довіри до групи, впевненості у собі. Хід вправи. Всі учасники стають по колу, пліч-о-пліч. Один з учасників стає у центр кола і заплює очі. Учасники починають поступово пересувати розслабленого добровольця із рук у руки по колу, іноді переносячи його від одного краю до іншого. Після декількох хвилин до кола запрошується інший доброволець. Вправа триває доти, поки є бажані.</p> <p>Рефлексія: Чи сподобалася вам вправа? Чи вдалося розслабити м'язи, коли ви були у центрі кола і чому?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Мій портрет у променях сонця»</p> <p>Мета: Формування позитивного ставлення до себе. Самопрезентація. Інструкція. Кожному з вас необхідно у своєму зошиті намалювати коло діаметром не менше 5 см. Красиво вписати у коло займенник «Я», записати своє ім'я або намалювати свій портрет. Уявіть собі, що це – сонячний диск. Кожен знає, що у сонця є промені. Пропонуємо вам намалювати своє сонце, домальовуючи до свого сонячного диска промені. Уздовж кожного променя запишіть свої достоїнства, причому променів має бути якомога більше. Після виконання вправи пропонується <i>бажаючим</i> зачитати свої достоїнства.</p> <p>Рефлексія: Чи легко вам було виконати вправу? Чи багато у вас вийшло променів?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Скульптура»</p> <p>Мета: Формування здатності діагностувати за зовнішніми ознаками стиль поведінки. Хід вправи. Всі учасники об'єднуються у три рівні за чисельністю групи. Кожній групі пропонується зробити «скульптуру»: впевненої людини, невпевненої людини, агресивної людини, пасивної людини. Після того як скульптури будуть готові, необхідно їх представити на суд глядачів, характеризуючи ознаки заданої поведінки.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>демонструючи їх на «скульптурі».</p> <p>Рефлексія: Які зовнішні ознаки вказують на той чи інший стиль поведінки?</p> <p>Вправа «Прорвись у коло» Мета: Зняття м'язової напруги, формування вміння домагатися свого. Хід вправи. Всі учасники тренінгу беруть за руки один одного. Один з учасників залишається за колом. Його завдання – прорватися в середину кола. Він може використовувати різні типи технологій переконання. Може помірно використовувати силові прийоми, може обдурити учасників, головне – прорватися в коло.</p> <p>Рефлексія Чому вдалося або не вдалося виконати завдання?</p> <p>Вправа «Мої права та права інших людей» Мета: Формувати в учасників уявлення про те, що кожна людина має права. Обладнання: ватман, маркери, ножиці, кольоровий папір, скотч. Хід вправи. Робота здійснюється у міні-групах чисельністю 4 – 6 чоловік. Уявіть, що ви – Конституційна комісія, вам необхідно написати Декларацію прав молодих людей. Час роботи Конституційних комісій – 10 – 12 хв. При написанні Декларації пам'ятайте: – твої права не повинні впливати на права іншої людини; – здійснення твоїх прав повинно залежати не від інших, а тільки від тебе самого. Як тільки Декларації будуть написані, кожній групі надається можливість у театралізованій формі, із використанням приготованих газет і плакатів, представити свої Декларації. Решта учасників можуть задавати питання та вносити свої правки.</p> <p>Рефлексія: Чому важливо поважати права іншої людини? Як ви розумієте вираз: «Твоя свобода закінчується там, де починається свобода іншої людини»?</p> <p>Вправа «Малюнок удвох» Мета: Формування здатності домовлятися з партнером для досягнення своєї мети. Хід вправи. Всі учасники сідають парами. Кожна пара отримує один листок, один маркер. Необхідно кожному учаснику пари задумати свій малюнок, потім обидва учасники одночасно, не розмовляючи один з одним, одним маркером повинні намалювати свій малюнок. Примітка: необхідно кілька малюнків продемонструвати всім учасникам. Бажано, щоб ці малюнки були різнопланові.</p> <p>Рефлексія: Чи вдалося намалювати малюнок? За яких умов вийде якісний малюнок?</p> <p><i>Обговорення:</i> Що корисного ви дізналися сьогодні? Чого навчилися?</p> <p>Домашнє завдання: підготуйте до наступного заняття прохання, яке реально міг би виконати або хтось із учасників, або вся група, або тренер.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 3. ЯК УНИКНУТИ МАНІПУЛЯЦІЙ (ЯК ВІДМОВИТИСЯ ВІД УПРАВЛІННЯ ТОБОЮ АБО ЯК НАВЧИТИСЯ РОБИТИ ТЕ, ЩО ХОЧЕШ ТИ)?		4 ГОД
2.3.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему та мету тренування, її актуальність. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Вправа «Футболка з написом»</p> <p>Мета: Формування позитивного настрою, здатності передавати інформацію про себе, своєї сутності оточуючим.</p> <p>Обладнання: білі футболки, фарби по тканині (можна використовувати ватман і фломастери).</p> <p>Хід вправи. Кожному учаснику пропонується за 5 – 7 хв придумати і зробити напис на футболці. Важливо, щоб напис говорив про людину, її інтереси, погляди, ставлення до інших, про те, чого вона чекає від інших.</p> <p>Після виконання завдання кожен учасник зачитує свій напис.</p> <p>Рефлексія:</p> <p>Чи складно було виконати завдання? Чи можливо визначити за написом, впевнена чи невпевнена перед вами людина? Що ви хотіли сказати своїм написом оточуючим?</p> <p>Вправа «Фотографія»</p> <p>Обладнання: кольорові фотографії за кількістю учасників.</p> <p>Інструкція. Учасникам видають світлини незнайомих людей. Вдивіться у ці обличчя, зверніть увагу на погляд, позу, одяг. Спробуйте визначити рівень впевненості у собі людей на світлинах. Опишіть їх характер, настрій, рід занять, звички, стиль життя, сімейний стан та ін.</p> <p>Рефлексія:</p> <p>Спробуйте зрозуміти, змогли б ви дружити із цією людиною? Якщо ні, то які відносини могли б скластися між вами? Чому? Постарайтеся зрозуміти, у кого з людей, представлених на світлинах, впевнений вираз обличчя. Чому ви так вважаєте?</p> <p>Вправа «Лялька»</p> <p>Мета: Створити можливість усвідомлення відчуттів, що виникають при виконанні різних ролей міжособистісної взаємодії: ролі веденого (маріонетки) і ведучого (ляльководів).</p> <p>Хід вправи. Всі учасники об'єднуються у 3 – 5 груп (3 особи у кожній). Одному в групі пропонується зіграти роль тканинної ляльки (маріонетки), а двом іншим – роль ляльководів. Один навпроти одного стоять два стільці (відстань між ними – 2 м). Завдання ляльководів – перевести ляльку на інший стілець. Лялька не може рухатися самостійно, вона лише виконує бажання маніпуляторів.</p> <p>Після того, як всі виступлять у ролі ляльки і ляльководів, проводиться групове обговорення, під час якого всі діляться своїми враженнями.</p> <p>Рефлексія:</p> <p>Як ви себе почували у ролі ляльководів? Як ви себе почували у ролі ляльки?</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>В якій ролі вам було комфортніше?</p> <p>Вправа «Загальна увага»</p> <p>Мета: Розвиток уміння акцентувати увагу оточуючих на себе, на своїй інформації, без фізичного впливу та агресії.</p> <p>Хід вправи. Всім учасникам гри пропонується виконати ту саму просту задачу. Будь-якими засобами, не вдаючись до фізичних дій, потрібно привернути увагу оточуючих. Завдання ускладнюється тим, що одночасно її виконують всі учасники.</p> <p>Рефлексія: Кому із вас вдалося привернути до себе увагу інших і за рахунок чого?</p> <p>Міні-лекція</p> <p>Обладнання: опорний конспект, який містить основні поняття, електронна презентація «Маніпуляції та контрманіпуляція».</p> <p>Всім нам відомі причини, за якими ми чинимо так чи інакше, і ми готові їх озвучити. Але іноді ми спочатку робимо вчинок і тільки потім думаємо, чому це зробили, тому що не знаємо, що нас підштовхнуло до тієї або іншої дії.</p> <p>Кожного разу, коли ми дивимося телевізор, слухаємо радіо, читаємо газету, ми робимо свій вибір – купуємо шоколад, записуємось у клуб, слухаємо запропоновану пісню – піддаємося маніпуляції. Маніпуляція – це коли хтось керує нашою поведінкою, нашим інтересами, нашим життям, домагається від нас того, що йому потрібно.</p> <p><i>Всі техніки маніпуляцій можна представити у вигляді п'яти основних технік.</i></p> <p>1. Техніка «Ти мені – я тобі». Сутність цієї техніки полягає у тому, що: – по-перше, людина не просила вас про послугу. Тому, вона відчуває себе зобов'язаною; – по-друге, обмін, найчастіше, нерівноцінний.</p> <p>Захист: <i>відмова від послуги, подарунку. Іноді це зробити вкрай важко, але пам'ятайте, що в іншому випадку ви мимоволі стаєте зобов'язаним.</i></p> <p>Якщо відмовити неможливо, прийміть контрзаходи. У свою чергу, подаруйте їй що-небудь незначне і попросіть навзаєм про серйознішу послугу. Наприклад, незадовго до заліку приносить студент на заняття диск і прохає вас дати зошит із лекціями. Ви погодитесь з його пропозицією, але натомість попросіть дати на тиждень покористуватися його новим смартфоном.</p> <p>2. Техніка «Зобов'язання і послідовність». Сутність цієї техніки полягає в тому, що: – по-перше, вплив здійснюється на закладеному в людині прагненні до послідовності, механізм якої дуже непростий. Взнявши на себе одного разу якийсь зобов'язання, вона, будучи послідовною, швидше за все, не зможе відмовитись у майбутньому від більш серйозних зобов'язань у цій області; – по-друге, людина без вмовлянь і психологічного тиску потрапляє в мережі власних переконань та принципів і виконує те, що потрібно маніпулятору.</p> <p>Захист: <i>«Не називайтеся грибом – не треба буде лізти у кошик». Контролюйте себе – не давайте обтяжуючих для вас, непотрібних обіцянок.</i></p> <p>Уникайте автоматичної послідовності. Прислухайтесь до свого організму. Частіше задавайте собі питання: «Я хоч</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають запитання.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>зробити саме це?». Наприклад, на вітрині магазину висить приваблива реклама про надання знижки 50%. Ви заходите у магазин, приміряєте взуття, вибираєте вподобану пару і тільки тоді зрозумієте, що знижка на неї – 35%. Саме час поставити собі питання: «Зайшов би я у цей магазин, якби знав, що заявлена знижка відсутня?». Якщо ні, сміливо прощайтеся з продавцем або вимагайте заявленої знижки.</p> <p>3. Техніка «Соціальний доказ». Сутність цієї техніки полягає в тому, що:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по-перше, використовується глибоко вкорінений у людях «стадний інстинкт». Людям властиво поводитися «як всі»; – по-друге, домагаючись свого, вам нав'язують думку, що так чинять (думають) багато. <p>Захист: якщо виникає відчуття, що інформація явно змодельована (реклама, пропозиція), ретельно перевірте її. Не слід завжди довіряти більшості.</p> <p>4. Техніка «Прихильність». Сутність цієї техніки полягає в тому, що:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по-перше, у суспільстві діє принцип фізичної привабливості. Люди схильні довіряти чарівним та привабливим; – по-друге, нам подобаються люди, схожі на нас; – по-третє, ми любимо, коли нас вихваляють; – по-четверте, люди схильні довіряти тим людям, які у них асоціюються з чимось приємним, позитивним. <p>Захист від «хамелеона»: якщо вам здається, що людина надмірно люб'язна, занадто наполегливо вас хвалить і захоплюється вами, задайте собі питання: «Що їй від вас потрібно?».</p> <p>Навчіться розпізнавати справжні емоції і мотиви співрозмовника.</p> <p>5. Техніка «Авторитет або керована повага». Сутність цієї техніки полягає в тому, що:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по-перше, спрацьовує феномен підпорядкування авторитету. Людині простіше повірити шанованій людині, експерту, авторитету, ніж брати відповідальність за невдачу на себе; – по-друге, титул і звання здатні буквально магічно впливати на співрозмовника; – по-третє, символом впевненості та успіху, авторитету є одяг. Одяг покликаний не тільки викликати повагу, він символізує статус і становище людини в суспільстві. <p>Захист: щоб протистояти впливу авторитету, необхідно, насамперед, виключити елемент несподіванки. Слід прояснити, чи дійсно ця людина є тією, за кого себе видає? Якщо це висококласний, авторитетний фахівець, то наскільки він готовий вдаватися у подробиці? Якщо вам кажуть: «Повірте моєму досвіду», майте сумнів, задайте співрозмовнику кілька простих запитань: «Що саме може перешкодити мені, які позиції слід посилити?».</p> <p>Якщо вам дадуть відповідь по суті, то варто прислухатися до порад.</p> <p>Висновок. Кожного дня, кожної миті життя ми впливаємо на оточуючих, а вони впливають на нас. Ці впливи можуть бути як позитивні, так і негативні. Важливо розпізнати маніпуляції та вміти захистити себе від їх негативного впливу. Необхідно навчитися брати паузу, щоб подумати: а чи дійсно вам потрібно те, що пропонують? Після цього ви самі приймете правильне рішення, самі зможете зробити вибір – вільний вибір.</p>		

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p align="center">Вправа «Впевнена відмова»</p> <p>Мета: Формування навички позитивної і впевненої відмови.</p> <p>Хід вправи. Пропонується всім учасникам тренінгу об'єднатися у пари. Один з учасників просить позичити щось значуще у борг, а інший без пояснення повинен просто і впевнено сказати «Ні». Вправа триває доти, поки той, хто просить, не досягне свого або не відмовиться від своїх намірів. Після цього учасники пари міняються ролями.</p> <p>Рефлексія: Чи вдалося домогтися свого? Чи легко було відмовити?</p> <p>Під час обговорення необхідно зосередити увагу на тому, що вступаючи у виправдання своєї відмови, ми демонструємо поведінку невпевненої людини. Якщо ж ми починаємо звинувачувати прохача у неправильній поведінці, то це – прояви агресивної поведінки.</p> <p align="center">Вправа «Громадянська війна»</p> <p>Мета: Зняття емоційної і м'язової напруги.</p> <p>Хід вправи. Всі учасники стають у тісне коло. Один з них виходить у центр кола і говорить про те, чого він боїться (собак, зубного лікаря ...). Учасники беруться за руки, щільним кільцем оточують добровольця і голосно і дружно кричать: «Дамо відсіч злим собакам, зубним лікарям ...».</p> <p>Рефлексія: Що найбільше запам'яталося? Що було найлегшим? Як можна впізнати маніпуляцію?</p> <p>Підсумкова вправа: «Комплімент сусідів справа»</p> <p>Мета: Формування позитивного настрою.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 4. ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ		4 ГОД
2.4.1.	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему та мету тренування, її актуальність. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Вправа «Я господар»</p> <p>Мета: Формування впевненої поведінки за допомогою голосу, пози і міміки.</p> <p>Хід вправи. Бажаючому із групи пропонується вийти у центр аудиторії і заявити: «Я – господар аудиторії». Заявити треба так, щоб всі повірили, що ви дійсно є господарем аудиторії, і це повинні демонструвати ваш голос, жести, міміка, поза.</p> <p>Рефлексія: Чому ви вийшли в центр аудиторії? Які засоби допомогли довести, що саме ви господар? Для тих, хто не зважився, – чому ви не змогли цього зробити?</p> <p align="center">Вправа «Розтули кулак»</p> <p>Мета: Визначення моделі поведінки: агресивна, впевнена (позитивна).</p> <p>Хід вправи. Вправа проводиться у парах. Один із</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>учасників повинен стиснути кулак. Завдання другого – переконати його розтиснути кулак. Той, хто стиснув кулак, має право діяти відповідно до свого бажання і може розтиснути кулак, якщо захоче. Потім учасники міняються ролями.</p> <p>Рефлексія: Якими способами кожен із учасників впливав на іншого? Чи хотілося розтиснути кулак? Які почуття ви переживали під час виконання цієї вправи?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Залізнична каса»</p> <p>Мета: Удосконалення навичок впевненої поведінки. Інструкція: Уявіть собі, що ви на вокзалі. Через 15 хв відходить потяг, на який вам необхідно потрапити. У касі залишився один квиток, але касир його притримує за своїм міркуванням. Вам необхідно переконати касира, щоб він продав вам квиток.</p> <p>Хід вправи. Вибирається учасник, який буде виконувати роль касира. Решта виходять за двері, утворюючи чергу до каси. Потім по одному заходять у кімнату, підходять до касира і наводять аргументи, чому він повинен віддати квиток саме йому. Кожному учаснику дається не більше двох хвилин.</p> <p>Рефлексія: Кому продали квиток і чому? (Питання до касира). Чому вам вдалося переконати касира, якими ви користувалися технологіями? (Питання учаснику, який переконав касира). Чому не вдалося виконати завдання? (Питання до тих учасників, які не змогли переконати касира продати квиток).</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Наїзди»</p> <p>Мета: Формування навичок впевненої, неагресивного поведінки. Хід вправи: У центр кола запрошується один із учасників. Іншим пропонується висунути йому різні претензії (Чому запізнився? Чому у такому вигляді? та ін.). Всі претензії повинні звучати агресивно. Тому, кому призначені претензії, необхідно перетворити зовнішню агресію, відповівши з посмішкою, без виправдань, на випадки опонентів. Учасника у колі можна кілька разів помінати.</p> <p>Рефлексія: Чи легко було виконати завдання і відповісти на випад позитивно, не виправдовуючись і не переходячи на агресію? Чому не кожен може прийняти агресивний випад конструктивно?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Силлове айкідо»</p> <p>Мета: Зняття м'язової напруги. Формування вміння перемогти, використовуючи силу суперника. Хід вправи. Всі учасники тренінгу беруть за руки один одного. Завдання кожного учасника – виштовхнути своїх сусідів справа і зліва у центр кола, при цьому зберігши своє місце розташування. Ті, хто відірвав ноги від підлоги і змінив своє місце у колі, вибуває з гри.</p> <p>Рефлексія: Хто зміг встояти і чому?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Психологічне айкідо»</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Мета: Формування навичок впевненої поведінки у ситуації вербальної агресії.</p> <p>Інструкція: технологія «психологічне айкідо» побудована за принципом японської боротьби. Айкідо – перемога з використанням енергії та сили противника. На першому етапі необхідно зупинитися, щоб не дозволити емоціям взяти гору над розумом.</p> <p>1. Глибоко вдихніть. Скажіть «стоп» агресії. Скажіть опонентові: «Я продовжу з тобою розмову, коли ти будеш шанобливо говорити зі мною».</p> <p>2. Погодьтеся з «нападками суперника» і простежте за реакцією нападника.</p> <p>У відповідь на «напад» із звинуваченням використовуйте прийом «Угода». Не виправдовуючись, не відповідаючи агресією, спокійно і впевнено, гідно погодьтеся з претензією. Наприклад:</p> <p>– Ти знову запізнився?</p> <p>– Так, дійсно, я сьогодні запізнився.</p> <p>Перенесіть енергію опонента на свій бік, використовуйте прийом «уточнення».</p> <p>3. Уточніть претензію з перенесенням відповідальності на опонента.</p> <p>Наприклад: Що ви мені порадите зробити, щоб надалі не запізнюватися?</p> <p>Хід вправи. Робота здійснюється у парах. Перший учасник нападає, а другий відпрацьовує прийоми «психологічного айкідо»: «пауза» або «стоп», «угода», «уточнення». Через кілька хвилин учасники міняються ролями.</p> <p>Рефлексія: Висловіть свою думку про технології впевненої поведінки у ситуації вербальної агресії? Чи вдалося вам виконати запропоновані правила?</p> <p>Вправа «Правила впевненої відмови»</p> <p>Мета: Формування способів впевненої відмови.</p> <p>Обладнання: ватман, маркери, електронна презентація «Просто і складно сказати «ні»».</p> <p>Хід вправи. Робота здійснюється у групах по 6-7 чоловік. Учасникам пропонується розробити і презентувати правила впевненої відмови. Після вироблення правил кожна команда демонструє свою презентацію. Інші учасники беруть участь в обговоренні.</p> <p>Варіант правил впевненої відмови:</p> <p>1. Якщо хочете в чому-небудь відмовити людині, чітко і однозначно скажіть їй «Ні». Поясніть причину відмови, але не вибачайтеся занадто довго.</p> <p>2. Відповідайте без паузи – так швидко, як тільки це взагалі можливо.</p> <p>3. Наполягайте на тому, щоб з вами говорили чесно і відверто.</p> <p>4. Попросіть пояснити, чому вас просять зробити те, чого ви робити не хочете.</p> <p>5. Дивіться на людину, з якою говорите. Спостерігайте, чи є в її поведінці будь-які ознаки невпевненості у собі. Слідкуйте за її позою, жестами, мімікою (тремтячі руки, бігають очі, тремтячий голос і т. д.).</p> <p>6. Не ображайте і не будьте агресивними.</p> <p>Рефлексія: Чи легко слідувати правилам, які ви виробили спільними</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>зусиллями? Які способи відмови для вас є найбільш прийнятними?</p> <p>Вправа «Збираємо валізу» Мета: Дати настанови учасникам тренінгу. Хід вправи. Учасники в порядку черги йдуть за двері. У цей час інші у колі обговорюють, що покласти у валізу в дорогу, щоб його подальше життя було успішним, а учасник став впевненою людиною, щоб він не піддавався на провокації, був терпимий до недоліків інших людей.</p> <p>Рефлексія: Які емоції відчували, коли вам збирали валізу? Чи згодні ви з її вмістом, від чого відмовилися б, а що додали?</p> <p>Примітка: для виявлення ефективності тренінгу необхідно повторити процедуру діагностики (дивись перший день тренінгу).</p> <p>Рефлексія (підбиття підсумків тренінгу): Чи сподобалася участь у тренінгу? Чого нового навчилися в тренінгу?</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Беруть участь в обговоренні підсумків тренінгу.</p>	
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій): Слухачі повинні відповісти на запитання: – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?».</p>	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття. Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи. Формулює висновки. Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ З МОДИФІКАЦІЇ ПОВЕДІНКИ»**

Цілі:

- надати курсантам знання-репродукції щодо способів цілеспрямованої поведінки, внутрішнього самоконтролю і стримування негативних імпульсів;
- перевірити відреагування негативних емоцій і навчання прийомів регулювання свого емоційного стану;
- сформувати у курсантів адекватну самооцінку, усвідомлення власних потреб, позитивних моральної позиції, життєвих перспектив і планування майбутнього.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 5 робочих днів.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгів;
- мультимедійний проектор;
- картки, папір;
- маркери, ручки.

Методика проведення «ТРЕНІНГУ З МОДИФІКАЦІЇ ПОВЕДІНКИ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		20 хв.
1.1.	<p>Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Мета тренінгу полягає у пошуку альтернативних (соціально прийнятних) способів взаємодії з оточенням.</p> <p>Техніка, яка використовується у тренінгу, в основному спрямована на: навчання учасників використовувати пряму відмову від небажаної поведінки замість звичних для них способів агресивного реагування; навчання оцінки соціальних ситуацій; підкріплення гальмування й утасання агресивних стереотипів поведінки; непідкріплення девіантної поведінки і формування більш адаптивних поведінкових патернів; посилення і розширення продуктивних поведінкових реакцій; мінімізацію тривожності.</p> <p>У програмі тренінгу застосована модель поетапної зміни агресивної поведінки:</p> <p>1 етап – «Усвідомлення» – розширення інформації про власну особистість і проблему агресивної поведінки.</p> <p>2 етап – «Переоцінка власної особистості» – оцінка того, що учасник відчуває і думає про себе і власну поведінку.</p> <p>3 етап – «Переоцінка оточення» – оцінка того, як агресивна поведінка особистості впливає на оточення.</p> <p>4 етап – «Внутрішньогрупова підтримка» – відкритість, довіра і співчуття групи при обговоренні проблеми агресивної поведінки та її наслідків.</p> <p>5 етап – «Катарсис» – відчуття й вираження власного ставлення до проблеми агресивної поведінки.</p> <p>6 етап – «Зміцнення Я» – пошук, вибір і ухвалення рішення діяти, формування впевненості в здатності змінити поведінку.</p> <p>7 етап – «Пошук альтернативи» – обговорення можливих замін агресивної поведінки.</p> <p>8 етап – «Контроль за стимулами» – уникнення стимулів, що провокують агресивну поведінку, або протистояння ним.</p> <p>9 етап – «Підкріплення» – самозаохочення або заохочення з боку оточення за змінену поведінку.</p> <p>10 етап – «Соціалізація» – розширення можливостей у соціальному житті у зв'язку з відмовою від агресивної поведінки.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шиккування, сприйняття інформації.</p> <p>Усвідомлення інформації.</p> <p>Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	20 хв.
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗДАТНОСТЕЙ ДО САМОЗМІНЕННЯ.		
2.1.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Даний навчальний день спрямований на виявлення мети («мішені») поведінки, першооснови того, що сталося, встановлення подій та ситуацій, які викликали цю поведінку, а також позитивних або негативних її наслідків; визначення цілей змін і вибір підкріплень.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Психологічні коригувальні вправи</p> <p>Сенс цих вправ полягає у спрямованій стимуляції змін в</p>	Усвідомлюють інформацію.	тривалість визначається інструктором

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>емоційній, вольовій, моральній і поведінковій сферах. Цільова спрямованість полягає у такому:</p> <ul style="list-style-type: none"> актуалізація «Я-станів» у минулому, сьогодні і майбутньому, активізація самосвідомості; актуалізація «Я-мотивацій», посилення динамічних процесів мотивації, активізація процесів мотивації, активізація процесів вольової регуляції; програвання внутрішньоособистісних конфліктів, вивчення самовідношення, навчання позитивній оцінці та прийняття власних негативних якостей; ознайомлення з емоціями, вербальне та невербальне спілкування з почуттями, відреагування негативного досвіду; усвідомлення та вираження власного ставлення до проблеми агресивної поведінки, навчання розпізнавання спрямованості власних агресивних імпульсів; вибір найбільш прийняттого способу розрядки гніву й агресивності, відреагування негативних емоцій; розпізнавання мотивів власної агресивної поведінки, вираження негативних емоцій через вербалізацію почуттів; реконструкція позитивного досвіду в минулому через дитячі спогади та його інтеграція із сьогоднішнім; «побудова» майбутнього через планування і фантазування, інтеграція його з сьогоднішнім. 	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. РЕЛАКСАЦІЙНИЙ ТРЕНІНГ.			
2.2.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Навчання прогресивної м'язової релаксації відносно поведінкової проблеми; щоденний контроль за станом напруги й використання релаксаційної техніки.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Відпрацювання вправ м'язової релаксації та набуття досвіду використання релаксаційних технік (за вибором курсанта та набутим досвідом їх використання).</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p>	<p>тривалість визначається інструктором</p>
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. ПІДКРІПЛЕННЯ ПОЗИТИВНИХ ПОДІЙ.			
2.3.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Даний навчальний день спрямований на контроль над діями, що повторюються; щотижневе планування поведінки: складання планів на кожен день зі встановленням балансу між негативними/ нейтральними і позитивними діями.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p><i>Внутрішньогрупова дискусія</i> є груповим обговоренням якої-небудь проблеми, зіставленням думок, оцінок членів групи з приводу самої проблеми та можливих варіантів її вирішення. Цільова спрямованість внутрішньогрупової дискусії полягає у:</p> <ul style="list-style-type: none"> встановленні співвідношення позитивного й негативного у поведінці; визначенні моральної позиції членів групи; формуванні здатностей до альтернативного погляду та оцінки проблеми; емоційному та рольовому обміну, опрацюванні міжособистісних стосунків. <p><i>Міжгрупова дискусія</i> є обговоренням якої-небудь проблеми між мікрогрупами, що висловлюють різні, іноді</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	<p>тривалість визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>полярні, точки зору. Зазвичай для цього використовується конфронтаційна техніка. Суть їх зводиться до навчання членів групи аналізувати та ставити під сумнів свою поведінку, що здійснюється через усвідомлення себе і рефлексію власного і чужого досвіду.</p> <p>Цільова спрямованість міжгрупової дискусії полягає у такому:</p> <p>стимуляція вивчення самого себе, сприяння поведінковим змінам;</p> <p>формування здатності відстоювати власну точку зору (через вираження протесту і заперечення співрозмовникові); з'ясування внутрішньої позиції, формування навичок висловлювання власної думки та прийняття зворотних зв'язків;</p> <p>стимуляція поведінкових змін.</p>		
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4 НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. КОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ.			
2.4.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Даний навчальний день спрямований на навчання методам активізації позитивних і гальмування негативних думок; виклик та ідентифікація ірраціональних переконань; використання самоінструктування з метою надання допомоги самому собі у проблемних ситуаціях, які виникли.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p><i>Проективне малювання</i> використовується з метою відновлення позитивного емоційного стану в тих випадках, коли група чинить опір емоційному відреагуванню, через вербалізацію почуттів.</p> <p><i>Рольове програння життєвих ситуацій.</i> Банк життєвих ситуацій, вирішення яких є актуальним для учасників, накопичується у процесі роботи групи та обговорення різних проблем. Використання техніки «рольового обміну» у роботі групи є надзвичайно важливим для учасників тренінгу, оскільки не лише дозволяє програти, розширити репертуар власного досвіду, але й познайомитися з різними моделями поведінки, асимілювати досвід інших. Крім того, участь у розігранні ситуацій надає можливість членам групи моделювати, а, отже, й модифікувати власну поведінку.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	тривалість визначається інструктором
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.5 НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 5. ФОРМУВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ.			
2.5.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 25 хв.</p> <p>Даний навчальний день спрямований на ідентифікацію ситуацій, в яких проявляється непослідовність; навчання наполегливого наслідування соціальних приписів через моделювання і програння ролей.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Вирішення ситуаційних завдань.</p>	Усвідомлюють інформацію.	тривалість визначається інструктором
2.5.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.6 НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 6. ОПТИМІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.			
2.6.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Даний навчальний день спрямований на ідентифікацію чинників, які є приводом порушення соціальної взаємодії;</p>	Усвідомлюють інформацію.	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>вибір дій, які необхідно змінити (посилити або зменшити) з метою підвищення рівня позитивних соціальних контактів.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Психотехнічні вправи, що стимулюють групову динаміку</p> <p>Сенс цих вправ полягає в оптимізації внутрішньогрупових зв'язків, структури групи, взаємовідносин з керівником. Цільова спрямованість полягає у такому:</p> <ul style="list-style-type: none"> – включення учасників тренінгу в груповий процес, «включення» інтеграційних процесів, вивчення структури групи; – формування навичок надання один одному емоційної підтримки, стабілізація самооцінки в емоційно напружених ситуаціях особистісно-рольової диференціації, оптимізація структури групи; – прояснення стосунків між учасниками групи і тренером; – розширення інформації про членів групи, формування групової згуртованості; – розширення інформації про керівника, інтеграція його у груповий процес, оптимізація взаємовідносин у системі «Тренер – група». 	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	<p>тривалість визначається інструктором</p>
2.6.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діяч слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалити свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ З ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ»**

Цілі:

- сформувати у курсантів розвиток позитивного мислення;
- перевірити включення в роботу, сформувати навички креативності;
- надати курсантам знання-репродукції щодо асоціативних технік, психотехнік та емоційних технік.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 4 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгів;
- мультимедійний проектор;
- картки, папір;
- маркери, ручки;
- фліпчарти;
- мотузки.

Методика проведення «ТРЕНІНГУ З ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		15 хв
1.1.	<p>Шикунання по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>У 1905 році Вільям Джеймс показав, що зміна психологічної установки впливає на реальність, в якій живе людина. У 2009 році навіть затяті противники аудиторного навчання переконливо свідчили, що знання прекрасно передаються різними дистанційними форматами, а вміння ефективно формуються на робочому місці, визнавали, що у формуванні уявлень тренінг є найбільш ефективним.</p> <p>Щоб виникло або змінилося ставлення, виник позитивний настрій, на тренінгу використовуються спеціальні техніки. Їх мета – зробити роботу над позитивним ставленням опосередкованою, настрої має виникнути в ході вирішення завдань, на яких буде зосереджено увагу учасників. І завдання тренера тут – організувати інсайти, осяяння, переживання.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шикунання, сприйняття інформації. Усвідомлення інформації. Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	15 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. АНАЛІТИЧНІ ТЕХНІКИ	«БАЛАНС».	8 ГОД
2.1.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Ділимо аркуш на 2 частини, в лівій колонці пишемо усі «мінуси» ситуації, що розглядається, у правій – усі її «плюси». Цим прийомом ми часто користуємося в тому чи іншому вигляді, частіше – подумки. Письмово він діє сильніше, саме у такому вигляді – «мінуси» – ліворуч, «плюси» – праворуч.</p> <p>Це обумовлено тим, що в нашій свідомості, а точніше, у підсвідомості минуле зорово розташоване ліворуч, а майбутнє – праворуч. Маючи у своєму розпорядженні «мінуси» ліворуч, ми підсвідомо фіксуємо, залишаємо їх у минулому. А «плюси» праворуч орієнтують нас на позитивне майбутнє. Чому такий простий прийом діє? Справа в тому, що негативні емоції у принципі є сильнішими за позитивні, тому навіть мінімальна кількість негативних подій суб'єктивно сприймається як переважаюча. «Все жажливо» – здається нам.</p> <p>Створивши на аркуші більш-менш об'єктивну картину того, що відбувається, ми доводимо до своєї свідомості, що насправді все зовсім не так. На груповому тренінгу таку роботу зручно виконувати на аркушах фліпчарта, при індивідуальній роботі – на аркушах А4.</p> <p>«Добре – погано»</p> <p>Цю вправу можна виконувати і як спеціальне тренування гнучкості сприйняття, і просто як розминку. Тренер починає вправу будь-яким висловлюванням, супроводжуючи його оцінкою й обґрунтуванням оцінки.</p> <p>Наприклад, «Сьогодні гарна погода. І це добре, тому що у всіх піднесений настрій». Наступний по колу учасник бере</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>попереднє обґрунтування як основну фразу і дає йому протилежну оцінку, у свою чергу, обґрунтовуючи її: «У всіх піднесений настрій, і це погано, тому що відволікає від роботи».</p> <p>«Відволікає від роботи – і це добре, тому що ...» – продовжує наступний, і так до останнього учасника. Отримавши останні повідомлення, тренер теж переформулює його і завершує вправу.</p> <p>Після завершення виконання вправи тренер організовує обговорення. В обговоренні можна зафіксувати неоднозначність наших оцінок, вміння знайти позитив.</p> <p>«Відштовхнутися від дна»</p> <p>Що робить людина, яка потопає? Щосили намагається піднятися на поверхню. Вона задихається, б'є по воді руками, борсається, кричить, втрачаючи останні сили і запас повітря. Тут ступінь паніки потопаючої людини мало залежить від об'єктивної ситуації – потопачий в річці панікує аналогічно тому, який постраждав в аварії посеред океану. А от методи порятунку можуть бути абсолютно різними. Якщо під людиною десятки метрів води, у неї немає іншого виходу, крім як намагатися триматися на поверхні. Швидше за все, такій людині потрібна допомога, щоб врятуватися. Але якщо до дна 2-3 метри, то найкраще, що вона може зробити, затримати дихання і піти вниз. Діставши ногами до дна, потрібно відштовхнутися і, використовуючи інерцію цього поштовху, вийти на поверхню.</p> <p>Подібна ситуація відбувається й у свідомості людини, коли її долають негативні переживання. Якщо глибина її горя є великою, спроба «досягнути дна» може закінчитися трагічно. Однак, у більшості конкретних ситуацій дно зовсім близько, ми просто боїмося піти з поверхні і відчайдушно борсаємося, уявляючи під собою невідомі глибини власних переживань.</p> <p>Як відштовхнутися? Продумати повну відповідь на запитання «Що є найгіршим, що може статися в цій ситуації?». Наприклад, людина панічно боїться втратити роботу. Ця техніка допоможе їй побачити «дно» цієї ситуації. Це може бути інше – важка, нелюбима, неприємна – робота; зміна квартири на гіршу, переїзд в інше місто і т.д. Як правило, виявляється, що жоден з цих наслідків не є смертельним і не заслуговує того відчаю, який відчуває людина спочатку. Особливо, якщо порівняти їх з можливими наслідками самих переживань, які можуть призвести до інсульту, інфаркту, втрати здоров'я, інвалідності, розвалу сім'ї, аварій та інших, страшних та досить імовірних наслідків паніки і стресу.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. АСОЦІАТИВНІ ТЕХНІКИ «ЛИСТ ЮВІЛЯРУ».		8 ГОД
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>«Де-небудь на зупинці кінцевої скажемо спасибі і цій долі» – співав Окуджава. Найглибший зміст цих рядків лежить в основі технік, що дозволяють подивитися вперед і звідти, з цієї майбутньої кінцевої зупинки, побачити сьогоднішній день в іншому світлі. «Епітафія», запитання «Що ти згадаєш, вмираючи?» – найсильніші техніки, що змінюють ставлення людини до життя. «Лист ювіляру» – одна з таких технік. Вона дає можливість не тільки «сказати</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>спасибі», але і виправити, доробити, змінити. Тому що ювілей – не сама кінцева зупинка. Виконання її є досить простими за формою: учасники уявляють собі свій х-річний ювілей і пишуть уявний лист: «Дорогий ювіляр! Ми вітаємо тебе. Сьогодні ти – відомий фахівець, тебе цінують за знання та чуйність. Ти виховав ціле покоління послідовників ...».</p> <p>Кожен учасник вкладає в побажання та опис досягнень те, що є важливим саме для нього. Така робота може використовуватися як основа для планування, розвитку особистої ефективності та іміджу.</p> <p>Тренер ставить завдання на відпрацювання даної техніки.</p> <p style="text-align: center;">Притчі, метафори</p> <p>Алегорична інформація легше проникає у свідомість. Отже, ефективними є притчі і метафори. Ще в дитинстві ми розуміємо, як важливо не здаватися, почувши казку про жабенят, що впали в банку з вершками.</p> <p>Пам'ятаєте? Одне жабеня здалося і потонуло, а друге продовжувало боротися – в результаті його зусиль вершки перетворилися на масло, і жабеня з легкістю вибралося назовні. Це, мабуть, додало йому ще більшої впевненості – після, воно неодноразово вибиралося з різних складних ситуацій. Наприклад, одного разу він застряг у колії. Ніхто не вірив у його порятунком, друзі, плачучи, пішли додому. Але коли вони вранці прийшли, щоб забрати його бездыханне тіло, він був живий, здоровий і вільний. «Як?» – здивувалися вони. «Дуже просто, – як завжди життєрадісно відповів він, – з'явилася вантажівка, і ... я повинен був вибратися».</p> <p>Тематично вдало підібрані метафори виключно ефективно впливають на уявлення учасників. Вони ілюструють та прикрашають текст, привертають увагу, створюють настрій. Але варто бути обережним, оскільки неточна метафора і неповне її розуміння, різні культурні пласти того, хто говорить, і слухача можуть сильно спотворити суть висловлювання та закріпити його у свідомості саме в такому вигляді.</p> <p>Тренер створює обговорення щодо сталих метафор учасників тренінгу та їхньому впливі.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. ЕМОЦІЙНІ ТЕХНІКИ.		8 ГОД
2.3.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Зосереджує увагу на фіксації позитивних спогадів. Проста ранкова розминка «згадати хороше» за 2-3 хвилини наповнює тренінгову кімнату посмішками й енергією. Проводиться вона просто: учасникам пропонується згадати присмну мить (щось, що викликало у них радість, позитивні емоції), яка була у них останнім часом (краще взяти невеликий проміжок – ранок, вчорашній вечір), і розповісти про неї групі.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА –</p> <p style="text-align: center;">Проекції</p> <p>Малюнки, колажі, фотографії – будь-які видимі результати дій, які самі по собі супроводжувалися позитивними емоціями (жартами, інтелектуальними творчими переживаннями) – можна закріпити на стінах. Ця проста наочність створюватиме емоційне поле.</p> <p>Як навчитися мислити позитивно:</p> <p>1. Позитивне формулювання мети. Бігти від хвороби –</p>	<p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Задають питання.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>зовсім не те саме, що прагнути до здоров'я.</p> <p>Позитивне формулювання мети означає те, чого ви хочете досягти (наприклад, хочу сформувати дружній робочий колектив). На відміну від негативної, що показує, чого ви хочете позбавитись (хочу припинити конфлікти в колективі). Чому це важливо? Оскільки, досягнувши негативно сформульованої мети, ви можете опинитися в дуже дивній ситуації та довго, з великими труднощами вибиратися звідти. Наприклад, припинити конфлікти найпростіше, звільнивши конфліктувальників. А потім вирішувати нову проблему: хто ж тепер буде працювати?</p> <p>2. Навики креативності. Креативність як якість дозволяє знаходити виходи із ситуацій, які здаються тупиковими. В результаті людина не застрягає на тому, що викликає у неї фрустрацію, а сприймає проблемні завдання як виклик. А вирішення задачі, інсайт завжди супроводжується позитивними емоціями. На тренінгу креативні розминки можна використовувати і для розвитку навичок творчого мислення, і для створення позитивного фону.</p> <p style="text-align: center;">«Алфавіт»</p> <p>У підгрупах учасники готують фліпчарти з усіма літерами алфавіту. Потім протягом обмеженого часу (зазвичай 1–3 хвилини) учасники кладуть предмети, назви яких починаються на ці букви. Виграш визначається за двома критеріями – кількість заповнених букв (1 бал за літеру) та нестандартність рішень (1 додатковий бал за вирішення). Наприклад, фломастер, використовуваний як фломастер (буква «ф»), або маркер (буква «м») – рішення стандартне. Використання його для ілюстрації букви «ц» – циліндр – можна зарахувати як оригінальне рішення.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">«Мотузка»</p> <p>Учасникам пропонується взяти в руки мотузку і, не перехоплюючи, зробити на мотузці вузол. Заготовок на мотузці не повинно бути. Пошук рішення звичайно відбувається із застосуванням розумових зусиль, виникає виражений етап фрустрації. Тому, коли його знаходять (заготовок не можна робити саме на мотузці, тому рішення полягає в тому, що вузол заготовлюється на руках – вони перехрещуються і після, взявши в руки мотузку, залишається лише розпрямити руки і на мотузці утворюється вузол), полегшення і радість є досить сильними. Важливо, що закріплюється відчуття «виходу з глухого кута».</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Приєм «Суд»</p> <p>Об'єктом «суду» може бути будь-яка проблема. Важливо, що її розглядають і адвокат, і прокурор, і суддя. У завдання групи «адвокат» входить знайти усі позитивні фактори; група «прокурор» збирає негативні аспекти, а група «суддя» зважає всі «за» і «проти», згодом приймає рішення.</p> <p>Цікавим прийомом може бути зміна ролей. Коли учасники шукають позитив у тому, в чому тільки що шукали негатив (і навпаки), у них створюється об'ємне бачення ситуації, замість бінарного «добре – погано».</p> <p>Після застосування прийому тренер організовує обговорення.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p align="center">«Практичний»</p> <p>Як позитивно діяти і впливати на інших. Якщо людина налаштована позитивно, думає позитивно, то вона і діє позитивно. Проте варто додатково звернути увагу на головні канали впливу, розвинути і скорегувати прийоми позитивного впливу.</p> <p>Позитивна мова. Це і мова самого тренера, і прийоми, яких можна навчити учасників.</p> <p>Позитивні слова. Уявіть, що співрозмовник звертається до вас з таким проханням: варіант А. Вам доведеться поквапитися із замовленням. Важкувато буде встигнути вчасно виконати, але ви повинні постаратися, щоб не наклакати на усіх неприємності; варіант Б. Давайте обміркуємо, що потрібно зробити, щоб вчасно виконати замовлення. Який варіант вам особисто більше подобається, викликає позитивні відчуття? Припускаю, що «Б». Оскільки, заклики до спільної дії (давайте) і фіксація на досягненні (встигнути) запускають в людині позитивну програму. Аналогічну дію має згадка позитивних відчуттів, користі. Якщо ви вирішили використати позитивну, «екологічну» мову, то використовуйте й об'єднуючі слова-зв'язки (і, так, разом з тим, саме тому). Що ж варіант «А»? Що в цьому формулюванні практично неминуче викликає напругу? «Доведеться», «повинні» – такі слова тиснуть, думка про повинність змушує або підкоритися, або чинити опір. І те, й інше супроводжується не надто приємними відчуттями. У цій фразі також є явно негативні слова – «важкувато», «неприємності». Крім зазначених, негативна мова буває наповнена словами-зв'язками, що роз'єднують (ні, але), які створюють відчуття суперечки, конфлікту. Все в цілому провокує опір співрозмовника, негативні емоції. А людина, що використовує таку «неекологічну» мову, часто не розуміє, що сама створює навколо себе негативну атмосферу.</p> <p>Позитивна парафраза. Парафраза дозволяє не тільки самому говорити позитивно, але й тримати в позитивному руслі мову співрозмовника, всю бесіду. Формулюється вона таким чином: Частина 1. Парафраза починається зі вступних слів, які показують, що це висловлювання належить співрозмовнику (Ви говорите, що ...; Якщо я Вас правильно зрозумів ...; Тобто Ви хочете сказати, що ...; Тобто значить,) Частина 2. Зміст позитивної парафрази – це повторення (віддзеркалення) і фіксація позитивного підтексту в словах співрозмовника. Частина 3. Після висловлювання необхідно зробити паузу, щоб дати співрозмовнику можливість підтвердити, що ви його зрозуміли правильно, або заперечити.</p> <p>Давайте спробуємо! Слова співрозмовника: «Все це себе не виправдує!» (у цих словах є очевидний негатив, тому спроба відразу навести аргументи на захист своєї пропозиції призведе до суперечки, аргументи не будуть ні сприйняті, ні навіть почуті).</p> <p>Позитивна парафраза: «Тобто вам для того, щоб</p>	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p> <p align="right">Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>зважитися, потрібна впевненість у результаті?» Існує майже стовідсоткова ймовірність того, що співрозмовник погодиться. Тепер він почує ваші аргументи. Якщо вони є сильними, пропозиція, швидше за все, буде прийнята. А якщо ні, сама атмосфера обговорення буде конструктивною, а не конфліктною.</p> <p>Паравербальні (інтонація, тембр тощо) і невербальні (поза, жести, міміка) способи позитивного впливу</p> <p>Насуплені брови, недобра посмішка, затиснуті плечі, глухий голос, слова, що вимовляються крізь зуби. Зазвичай виникає бажання триматися подалі від суб'єкта з таким зовнішнім виглядом – це наша підсвідомість дає сигнал небезпеки. І до нього варто прислухатися – такі люди дійсно небезпечні. Всі ці зовнішні прояви не тільки вказують на внутрішній негатив, що переповнює таку людину, а й негативно впливають на оточуючих.</p> <p>Які зовнішні прояви впливають позитивно? Щира і тепла усмішка – краще «знаряддя» позитивного впливу. Відкритий погляд, розправлені плечі, вільні рухи створюють атмосферу щирості. Голос «йде від душі», наповнений і глибокий. Живі піднесені інтонації створюють енергію.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. «КОЛЕСО ЩАСТЯ»: ПСИХОТЕХНІКА		8 ГОД
2.4.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Світоглядною основою щасливого життя є принцип цілісності. Досягнення цілей одночасно означає і завершення етапу сходження до повноти, досконалості, краси. Щастя як цілісний субстрат людської свідомості трактується нами як центральна категорія життєтворчості, яка, по-перше, синтезує суб'єктне задоволення об'єктивною реальністю (життям); по-друге, забезпечує усвідомлення можливості задоволення певних потреб; по-третє, визнається нами як вищий щабель можливої інтегрованості, що співвідноситься з реальністю універсуму.</p> <p>Мета розвитку психологічної компетентності, як підсумок, є досить прагматичною – змінити структуру і форму свідомості людини, яка в результаті набуває здатності до щасливого життя.</p> <p><i>Мета психотехніки.</i> Визначити систему особистісної сформованості умов для щасливого буття, визначити напрями для розвитку особистості в континуумі щастя.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>За модель щастя узятя коло як найбільш досконалий простір. Коло умовно розділено на дев'ять секторів, що включають компоненти, складові поняття «щастя», які реалізуються «тут і зараз» через взаємообумовлені потреби у континуумі «Я-матеріальне» (персона), «Я-соціальне» (інтерперсона), «Я-духовне» (транс-персона). Важливо, щоб досліджуваний у процесі виконання даної психотехніки самостійно вносив позначення, які пропонуються в інструкції.</p> <p><i>Інструкція.</i> Від центра кола («колеса»), нульової точки відліку, позначте на кожній шкалі («спиці колеса») рівень задоволеності (виражений у відсотковому співвідношенні), який, на ваш погляд, відповідає вашому уявленню і системі наповненості цього сегмента щастя. «Я-матеріальне» (рівень фізіологічного здоров'я): наскільки я відчуваю себе</p>	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість вправ визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>здоровим фізично, який мій вітальний потенціал бути здоровим, фізично міцним та сильним.</p> <p>Рівень зовнішньої привабливості – тілесної репрезентації (моє відчуття зовнішньої сексапільності): наскільки я відчуваю себе красивою людиною, яким, на мою думку, сприймають мене оточуючі (гарний, енергійний, привабливий чоловік).</p> <p>Рівень фінансово-матеріального благополуччя – відчуття необхідної достатності грошових і матеріальних коштів для реалізації існуючих потреб.</p> <p>«Я-соціальне» – рівень задоволеності сімейними взаємовідносинами: відчуття родинного благополуччя в подружніх та дитячо-батьківських відносинах, наявність внутрішнього потенціалу впоратися із сімейними труднощами або запобігати їх прояву.</p> <p>Рівень задоволеності діяльністю у професійній сфері – радісний стан від реалізації професійних завдань, почуття задоволеності кар'єрним становищем, бачення перспективи професійного вдосконалення.</p> <p>Рівень задоволеності взаєминами з друзями та знайомими – відчуття прийняття і сприйняття себе у просторі друзів і знайомих.</p> <p>«Я-духовне» – рівень усвідомленості сенсу життя і призначення у глобальному, філософсько-екзистенціальному сенсі; усвідомлення відповіді на вічне питання: «Навіщо я живу?».</p> <p>Рівень усвідомленості морально-етичних норм і принципів життя – наявність у свідомості життєвих принципів, правил (сформульованих самостійно або запозичених у традиційних канонах норми та моралі, наприклад, «Десять біблійних заповідей» і т.п.), які визначають внутрішню оцінку щодо зовнішніх проявів, тобто дають однозначну відповідь на питання: «Що правильно, а що неправильно» або «Що таке добре, а що таке погано?».</p> <p>Рівень усвідомленості прийняття та адекватності ставлення до екзистенціальних питань «Смерть», «Свобода», «Самотність»: наскільки я розумію, усвідомлюю і приймаю ці життєво важливі сутнісні питання буття.</p> <p>Алгоритм роботи з моделлю особистого щастя</p> <p>З'єднайте прямими відрізками точки, які ви відклали на колі задоволеності. Подивіться на багатокутник, який у вас вийшов. Дайте відповідь на питання: «Яким чином цю фігуру можна наблизити до форми кола?», «Як можна вирівняти колесо?» (зменшити або збільшити величини шкал задоволеності, орієнтуючись на найнижчий чи найвищий показники).</p> <p>Що є кращим для прогресивного розвитку? Що краще – зменшити або збільшити величини шкал задоволеності? (Збільшити.) Пропонуємо перевірити.</p> <p>Візьміть синій олівець і накресліть коло, орієнтуючись на високі показники за шкалою задоволеності. Що при цьому ви відчуваєте, які думки у вас актуалізуються? Візьміть червоний олівець і накресліть коло, орієнтуючись на найнижчі показники за шкалою задоволеності. Що при цьому ви відчуваєте, які думки у вас актуалізуються? Визначте, який стан для вас є більш комфортним: коли сприймаєте синє або червоне коло? Якщо вам для сприйняття більш комфортним є червоне коло, то перевірте наявність своїх проблем, страхів, які обмежують можливості особистісного розвитку. Краще це зробити із професійним психологом.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Якщо вам більш комфортним для сприйняття синє коло, то складіть перспективний план свого розвитку за такою схемою: визначте ресурсні позиції (це найвищі показники за шкалою задоволеності) особистісного розвитку. Це ваші опорні точки – область особистісної сфери, де ви особливо успішні. Вдосконалюйте себе в цих напрямках: ставте завдання для розвитку особистості таким чином, щоб ці ресурси використовувати у своєму розвитку найбільш оптимально.</p> <p>Визначте середні показники за шкалою задоволеності особистісного розвитку. Поставте перед собою перспективні завдання для оптимізації їх вдосконалення.</p> <p>Визначте низькі показники за шкалою задоволеності особистісного розвитку. Це найбільш уразливі області у вашому особистісному розвитку.</p> <p>Ставлячи перед собою завдання розвитку особистості в цих сферах, по-перше, визначте вид психокорекційної діяльності; по-друге, обов'язково проконсультуйтеся із професійним психологом.</p> <p>Складіть програму особистісного розвитку та прямуйте до реалізації поставлених цілей і завдань.</p> <p>Досягнувши поставлених цілей, знову проведіть дану психотехніку, після чого поверніться до п. 1 даного алгоритму.</p> <p>Після виконання даної техніки організовується обговорення.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ»**

Цілі:

- перевірити самооцінку комунікативних навичок та умінь;
- надати курсантам знання-репродукції щодо технік слухання, технік публічного виступу;
- сформувати у курсантів моделі поведінки у конфліктних ситуацій;
- надати знання щодо психотехнічних вправ та їх проведення.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 28 академічних годин (4 робочих дні).

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгів;
- картки, папір;
- мультимедійний проектор;
- маркери, ручки;
- колонки.

Методика проведення «ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		10 хв
1.1.	<p>Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шиккування, сприйняття інформації. Усвідомлення інформації. Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. ДІАГНОСТИКА САМООЦІНКИ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК.		8 ГОД
2.1.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Процедура знайомства</p> <p>Кожен називає своє ім'я або псевдонім, розповідає коротко про досягнення, успіхи та труднощі спілкування. Потім кожен повторює усе те, що сказали інші, що він запам'ятав та зрозумів.</p> <p>Для зняття напруги під час розминки слід провести декілька психотехнічних вправ.</p> <p>Проводиться діагностика самооцінки комунікативних навичок та умінь кожного учасника. Тренер малює на дошці (чи вивішує заздалегідь приготований малюнок) «сходи комунікативної майстерності». Лівий край – майстер комунікації, правий – рівень майстерності. Завдання: знайти своє місце на цих сходах і встати туди відповідно до своїх власних уявлень.</p> <p>У кінці заняття можна повторити цю процедуру з різними варіантами доповнень. Наприклад, кожному з учасників проранжувати інших за рівнем комунікативних здібностей на початку заняття і по його закінченні.</p> <p>Діагностика техніки слухання</p> <p>Тренер поділяє групу на пари, і кожна пара вирішує, хто з них буде розповідати, а хто – слухати. Потім тренер дає тим, хто слухає, таке завдання: уважно вислухати упродовж 2-3 хвилин «дуже нудну розповідь». Після цього тренер відкликає тих, хто розповідав, нібито для того, щоб проінструктувати їх, як зробити розповідь «дуже нудною». А сам дає роз'яснення, що суть не в мірі нецікавості розповіді, а в тому, щоб зафіксувати усі типові реакції того, хто слухає. Для цього оповідачеві рекомендується, після хвилинного відрізка мовлення, зробити паузу і продовжити розповідь після якої-небудь реакції слухача (жест, слово, кивок та ін.). Якщо впродовж 7 – 10 секунд не буде спостерігатися ніякої вираженої реакції, слід продовжити розповідь упродовж ще однієї хвилини і знову зробити паузу, щоб відмітити ще одну</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Аналізують інформацію, виконують вказівки тренера.</p> <p>Аналізують інформацію, виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>реакцію. На цьому вправа припиняється.</p> <p>Тренер усім розкриває зміст інструкції та мету вправи. Оповідачів просять тримати в пам'яті зміст реакції слухачів (класифікувавши видиму відсутність реакцій як «глухе мовчання»). Тренер надає список найбільш типових прийомів слухання, називаючи їх та даючи необхідні пояснення.</p> <p>Типові прийоми слухання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Глухе мовчання. 2. Угу-підтакування («ага», «угу», «так-так», «ну»), кивання головою й тому подібне). 3. Відлуння – повторення останніх слів співрозмовника. 4. Дзеркало – повторення останньої фрази зі зміною порядку слів. 5. Парафраза – передача змісту висловлювання партнера іншими словами. 6. Спонування – вигук та інші вирази, що спонукають співрозмовника продовжити перервану мову («Ну і...», «Ну і що далі?», «Давай-давай» і т.п.). 7. Уточнювальні питання – питання типу: «Що ти мав на увазі, коли говорив «есхатологічний»?». 8. Навідні питання – питання типу «Що-де-коли-чому-навіщо?», що розширюють сферу, зачеплену тим, хто говорить; нерідко ці питання є такими, що, по суті, відводять від лінії, спланованої оповідачем. 9. Оцінки, поради. 10. Продовження – слухач уклінюється в мовлення і намагається завершити фразу, почату тим, хто говорить, «підказує слова». 11. Емоції – «Ух!», «Ах!», «Здорово!», сміх, «Оце так», «скорботна міна» та ін. 12. Нерелевантні і псевдорелевантні висловлювання – висловлювання, що не відносяться до справи або відносяться лише формально («А в Гімалаях усе інакше» – і слідує розповідь про Гімалаї, «До речі, про музику...» – і слідує інформація про гонорари відомих музикантів). <p>Після ознайомлення зі списком тренер пропонує «оповідачам» описати реакції, які спостерігалися у слухачів, та класифікувати їх на основі наведеної схеми. Виявляються реакції, які переважають, й обговорюються їх позитивні та негативні сторони в ситуаціях спілкування. У контексті заняття доречно навести у приклад триразову схему вислуховування: «Підтримка – З'ясування – Коментування» й обговорити доцільність появи тих або інших реакцій на різних етапах вислуховування. Так, на етапі «Підтримки» найдоречнішими видаються такі реакції, як «Угу!», «підтакування», «відлуння», «емоційний супровід», на етапі «З'ясування» – уточнювальні питання та парафраза, а оцінки і поради є прийнятними на етапі «Коментування».</p> <p>Відпрацювання тритактової схеми слухання проводиться за допомогою диспуту</p> <p>Тренер поділяє групу на дві команди. Жеребкуванням вирішується, яка з команд займатиме певну альтернативну позицію. Аргументи висловлюються в порядку черги.</p> <p>Обов'язковою вимогою є підтримка висловлювань суперників та з'ясування суті аргументації. Слід роз'яснити, що викликати відповідь: «Так, ви мене правильно зрозуміли» найлегше, просто повторивши слова співрозмовника, а переконатися у правильності розуміння можна, перефразовуючи його висловлювання. Треба застеретти</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Аналізують інформацію. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>учасників від спроб продовжувати й розвивати думки співрозмовника та приписувати йому те, чого не було сказано.</p> <p>Командам надається 10 хвилин для створення плану виступу та підбору аргументів на захист своєї позиції, а також вибору людини, яка відстоюватиме цю точку зору.</p> <p>Тема диспуту обирається учасниками.</p> <p>Після проведення диспуту – обговорення з детальним аналізом використаних технік слухання.</p> <p>Тренер завершує навчальний день невербальною вправою. По закінченні цієї вправи варто вказує про значення невербального компонента спілкування (жестів, міміки, пантоміміки, інтонації та ін.) в нашому повсякденному житті. Також зазначає, що наступне заняття буде повністю присвячене немовним засобам спілкування.</p> <p>Тренер визначає кожному поділитися своїми враженнями: почуттями, думками, настроєм, самопочуттям, тим, що цей день йому дав, що нового він дізнався, що хотів би дізнатися.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ.		8 ГОД
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Тренер проводить ознайомлювальну бесіду-лекцію:</p> <p>а) кожному учасникові дається картка, на якій написано, з якою інтонацією він має вимовити фразу: «Я радий(а) Вас бачити». Інтонації: розгубленість, радість, питальний подив, спокійна впевненість, погано приховувана іронія, байдужість, злість, втома, страх, жаль, закоханість, розчарування. Після невеликої підготовки кожен вимовляє фразу зі своєю інтонацією. Інші учасники пишуть на папері те, що вони почули. Коли усі вимовили свій варіант, починається обговорення;</p> <p>б) учасникам пропонується прослухати 10 фраз, записаних на магнітофон, і записати на папері той емоційний словесний підтекст, який вони уловили.</p> <p>Фрази:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Добре, вибачте мене! Що ще ви від мене хочете? 2. Я б з нею так не обійшовся! 3. Я більше не можу йти на повідку у групи! 4. Я ніколи не буду їй більше допомагати. Навіть слів вдячності за усе, що зробив, не дочекаєшся! 5. Цю вправу ми могли б спробувати знову, але, чесно кажучи, думаю, що це даремне заняття. 6. Скільки я не стараюся, а у нього все одно виходить краще. 7. Це ви мені обіцяли і минулого разу... 8. Я не заважаю вашим розмовам своїм виступом? 9. Таланить же людини! 10. Єдине достоїнство нашого колеги полягає в тому, що він ніколи не спізнюється йти з роботи. <p>Потім тренер називає правильний зміст інтонації; за кожну правильно визначену інтонацію учасники ставлять собі один бал.</p> <p>Правильні відповіді:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перекоханість у тому, що вибачень вистачас. 	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Інтерпретують результати.</p>	<p>тривалість визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>2. Відчуття провини, жалю. 3. Протест. 4. Образа, гіркота. 5. Сумнів, скептицизм. 6. Досада. 7. Недовіра. 8. Вимога уваги й тиші. 9. Заздрість. 10. Іронія.</p> <p>Кожен підраховує отриману ним кількість балів і помножує їх на 10.</p> <p>Незадовільним є результат – 40. У певних випадках має сенс ще раз послухати ті ж самі фрази, але вже знаючи підтекст, для того щоб запам'ятати, як він іноді звучить. Після виконання вправи – обговорення: що вийшло, що не вийшло і чому, які емоції відчував кожен у процесі виконання завдання, що було особливо важко і так далі.</p> <p>Визначення персонального простору</p> <p>Один з учасників стає у центр кола, усі інші починають повільно підходити до нього, на відстані приблизно 45 см усі зупиняються. Тоді той, хто стоїть у центрі, починає кожному давати команду відійти або підійти ближче, доти, поки не розставить усіх на найбільш комфортній для себе дистанції. Вправу повторюють з кожним учасником групи.</p> <p>Для тренера ця вправа одночасно є й соціометричною, він фіксує для себе особливості симпатій і антипатій, що склалися у групі.</p> <p>Потім слідує обговорення: що відчував кожен, стоячи у центрі і в загальному колі, за яким принципом наближав-віддаляв, що було особливо дискомфортним і т. п.</p> <p>Тренер поділяє групу на трійки. Перший учасник упродовж 30 с задумує три різнобарвлені емоції, пригадає епізоди з життя та емоції, з якими вони у нього пов'язані. Потім упродовж 15 – 20 с згадає образ ситуації: 1, 2, і 3 в порядку черги. Говорить: «перша, тепер друга, тепер третя». Другий учасник спостерігає реакції: міміку, дихання, жести, зміну напруги м'язів, різний колір шкіри і т.д. Потім перший учасник повторно пригадає, але в іншому порядку, другий спостерігає і вгадає послідовність подання образів. Третій учасник – консультант. Після того, як висловився другий учасник, він говорить свою версію. Вправу виконують доти, поки послідовність подання образів буде знайдена. Потім відбувається зміна ролей, і так продовжується, допоки усі трос не виконають усі ролі.</p> <p>Завершивши виконання вправи у трійках, усі повертаються у коло і проводиться обговорення: хто на що звертав увагу, які мімічні прояви помітив, що було найважче, що відчував у різних ролях, яку роль найважче було виконувати та ін.</p> <p>Як приклад розминки, в порядку черги слід вимовити фразу: «Я не я й коняка не моя; моя хата з краю, нічого не знаю», як:</p> <p>ніби ти на ходу засинаєш; дошкільник; ніби освідчуєшся у коханні; ніби виражаєш свою ненависть; читаєш патріотичні вірші; страшно переляканий; дуже пишаєшся собою; зневажаєш весь світ, страждаючи манією величчя; робиш геніальне наукове відкриття.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p align="center">Рольове розігрування</p> <p>Тренер обирає учасників за бажанням. Ситуації пропонуються самими учасниками та відображають зміст комунікативного процесу в професійній діяльності.</p> <p>Тренер дає завдання на завтра: кожному приготувати невелику доповідь, на 3 – 5 хвилини з будь-якого питання, бажано і цікавого, і пізнавального.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. ТЕХНІКА ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ, ВЕРБАЛІЗАЦІЇ Й АРГУМЕНТАЦІЇ.		4 ГОД
2.3.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p>Тренер проводить розминку для налаштування роботи в групі.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Тренер дає завдання всім учасникам: назвати тему свого виступу. Тренер надає 2 хв на підготовку, потім кожен в порядку черги називає тільки тему.</p> <p>Відтак слід обговорити, яка з тем зацікавила найбільше і чому. Нецікаві теми допомагає формулювати уся група. Після цього ведучий пропонує придумати прості й помітні теми для виступів, наприклад, про екологічні проблеми Харківщини, користь роздільного харчування та ін.</p> <p>Найбільш вдалі – відібрати, можливі декілька варіантів у кожного.</p> <p>Вигадати звернення до різних типів аудиторії (за своєю темою), наприклад, для дошкільнят, пенсіонерів, керівництва, друзів та ін.</p> <p>Обговорити результати.</p> <p>Тренер дає вказівку на написання конспекту-шпаргалки свого виступу.</p> <p>По закінченню лекції-бесіди тренера заслуховують виступи кожного за підготовленою темою, з використанням отриманих знань з правил публічного виступу.</p> <p>Тренер організовує обговорення, обирають кращі доповіді, аналізують їх переваги та недоліки. Група оцінює кожного, ділиться своїми емоційними й пізнавальними враженнями, дає рекомендації з погляду простого слухача.</p> <p>Для переключення і зняття виниклої напруги тренер проводить психогімнастичні вправи.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні та оцінюванні учасників.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	тривалість визначається інструктором
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. РОЛЬОВЕ РОЗІГРУВАННЯ, СПРЯМОВАНЕ НА ВІДПРАЦЮВАННЯ РІЗНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ. ПСИХОТЕХНІЧНІ ВПРАВИ.		8 ГОД
2.4.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 25 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Вправа «Відпустка»</p>	Усвідомлюють інформацію.	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Групі пропонується впродовж 15 хв вирішити, де учасники могли б спільно провести відпустку. Початкове припущення: усі вони великі друзі й не уявляють відпочинок один без одного, час і місце дії мають бути цілком реальними.</p> <p>Тренер готує 10 запитань, і, коли група вже все вирішила, задає їх.</p> <p>Кожен повинен на аркуші паперу написати відповідь. Потім відповіді порівнюються і, якщо хтось відповів неправильно, обговорюється, чому.</p> <p>Група вирішує, чи змогла вона порозумітися, чи має єдиний погляд на предмет обговорення.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА – 80 хв</p> <p>Для підготовки до основних вправ заняття проводиться рольове розігрування ситуації: обираються дві людини з групи (на розсуд тренера) і надається інструкція першому учасникові: «Ти зустрів доброго друга, дуже радий, тобі є, що йому розповісти. Не помічаючи ніяких його сигналів, займаєш його розмовою. Завдання – утримати його якомога довше». Другому учасникові: «Ти дуже квапишся, радий би поговорити, але іншим разом. Але це твій друг, ти не хотів би кривдити його. Завдання – якнайскоріше піти у своїй справах».</p> <p>Інструкції надаються індивідуально, тобто так, щоб ні група, ні партнер не чули.</p> <p>Після виконання – обговорення. Обов'язково слід запитати в учасників про інструкції, які були дані партнерами, потім – у групи.</p> <p>Чи дійшло до конфлікту? Наскільки кожен зумів виконати своє завдання? Хто був ефективнішим? Хто знайшов більш конструктивне рішення? За допомогою яких прийомів?</p> <p>Тренер обирає трьох учасників. Ситуація: у магазині продавець зайнятий розмовою з приятелькою, а покупець треба привернути його увагу, отримати консультацію та здійснити покупку. Інструкція є однаковою для всіх: «Поводитися природно, наскільки вважаєте за потрібне, виходячи з вимог ролі».</p> <p><i>У кінці – обговорення:</i> Хто краще за всіх впорався з роллю? Які почуття переживали у процесі гри? Змogli або ні передати їх партнерам? Як оцінюють результат ситуації? Чи виник конфлікт? На чию користь він розв'язався?</p> <p>Тренер пропонує участь у ситуації для усіх бажаючих. Ситуація пов'язана із професійним спілкуванням (пропонують учасники).</p> <p>Тренер вибирає двох людини. Ситуація: підлеглий прийшов до начальника з питанням щодо просування по службі (звільнення і так далі). Тренер дає індивідуальні інструкції: «Начальникові»: «Твоя позиція – домінування, ти ігнорувати інтереси партнера, його позицію». «Підлеглому»: «Твоя позиція – поступливість, або конформізм, тобто ти</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначається інструктором</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>готовий піти назустріч партнерові й відмовитися від своїх інтересів».</p> <p>Потім можна змінити учасників та задати їм інші стратегії поведінки або тільки змінити стратегії. У кінці – обговорення.</p> <p>Тренер вибирає двох учасників. Завдання: змусити партнера зробити те, на що він не може відважитися. Стратегії поведінки у конфлікті обирають самі учасники.</p> <p>Після відпрацювання завдання, тренер організовує обговорення.</p> <p>Тренер визначає завдання для усієї групи: потрібно проранжувати декілька найбільш відомих літературних персонажів – від найпозитивнішого, розумного, порядного до найгіршого, безглузого й аморального. Були запропоновані: граф Монте-Крісто, Андрій Болконський, Шерлок Холмс, Чингачук Великий Змій, Атос, Попелюшка, Стара Шапокляк, Анна Кареніна, Розкольников, Д'Артаньян. Вимога до групи: якщо обговорення стане конфліктним, зафіксувати ті стратегії поведінки, яку кожен використувуватиме.</p> <p>Після відпрацювання завдання, тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">ПСИХОТЕХНІЧНІ ВПРАВИ.</p> <p>На окремому аркуші кожен учасник оцінює такі свої якості балами від 0 до 10: щирість, здатність подобатися, почуття гумору, сила характеру, уміння підтримати іншого, потреба в підтримці, уміння слухати, впевненість у собі, замкнутість, подразливість. У подальшому оцінити дані якості в інших присутніх. У результаті кожен отримує набір вражень та думок про себе.</p> <p>Порівняти з власною оцінкою. Проаналізувати, що співпадає, а що – ні.</p> <p>Усі учасники мають сказати один одному фразу, яка починається так:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Мені подобається те, як тобі вдається... – Я із захопленням помічав(ла), як ти... – Чи знаєш ти, що у тебе здорово виходить... – Ти завжди вмієш... – Я милуюся тобою кожного разу, коли ти... – Мені хотілося б вміти... – Де тільки ти навчився так добре... – Із задоволенням би повчився(лась) у тебе... – Я б хотів так, як ти... <p style="text-align: center;">«Золотий та чорний стілець»</p> <p>У центрі кола ставиться стілець, на який в порядку черги сідає кожен. Той, хто сидить на стільці, говорить: «стілець – золотий», і всі щиро говорять про нього тільки добре. Чи говорить: «стілець – чорний» – і всі говорять про слабкі сторони, недоліки.</p> <p>Після відпрацювання вправи, тренер організовує обговорення.</p> <p>Тренер ставить завдання на заповнення бланку, в якому вказано 13 принципів праці у групі.</p> <p>Кожен оцінює дотримання цих принципів кожним членом групи, включаючи себе. Оцінювання здійснюється за п'яти-</p>		

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>бальною шкалою: 5 балів – дотримується значною мірою; 4 бали – дотримується досить часто; 3 бали – важко сказати; 2 бали – дотримується незначною мірою; 1 бал – не дотримується цього принципу.</p> <p>Для оцінки пропонуються нижчезазначені принципи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. При обговоренні є активним, не боїться висловлювати свою думку. 2. Орієнтований на вирішення завдань, а не на збереження стосунків. 3. Уважно слухає кожного, хто говорить. 4. Відноситься до усіх доброзичливо, намагається підтримати іншого, коли той висловлює свою думку. 5. Говорить коротко. 6. Цінує час. 7. Має власну думку. 8. Не нав'язує свої думки іншим. 9. Робить конструктивні пропозиції, робить істотний внесок у рішення групи. 10. Намагається краще аргументувати свою думку. 11. Критикує точку зору, а не людей. 12. Особливу увагу приділяє скромнішим членам групи, питає їх думку, пропонує послухати їх іншим. 13. Намагається обговорити усі виникаючі протиріччя. <p>У результаті кожен отримує повний набір оцінок групи. Після відпрацювання завдання, тренер організовує обговорення.</p>		
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалити свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ З МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ»**

Цілі:

- сформувані у курсантів бажання й уміння у самостійній постановці цілей діяльності;
- надати курсантам знання-репродукції щодо розвитку стійкого прагнення до досягнення самостійно поставленої мети;
- перевірити та знівелювати прагнення сподобатися оточуючим у власних цілях, засобах і результатах діяльності.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 2 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгів;
- бланки тестування;
- ручки;
- мультимедійний проектор.

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	
	<p>темою досягнення: учасникам надається список категорій мотивації досягнення, які необхідно використати у розповіді; потреба у досягненні успіху, інструментальна діяльність, спрямована на досягнення мети; очікування успіху, похвала як результат високого досягнення та позитивний емоційний стан, пов'язаний з роботою, досягненням, успіхом у здійсненні поставленої мети; пояснюються значення кожної категорії та видаються малюнки, на яких так чи інакше наявна тема досягнення; учасникам надається час на підготовку (5 хв), після чого кожен вголос оголошує свою розповідь; тренер коротко аналізує кожну розповідь;</p> <p>б) переваги середніх за складністю цілей: тренер оголошує, що у нього є набір з 9 завдань зростаючого рівня складності; кожен в порядку черги обирає складність завдання та вирішує відповідну задачу; слід врахувати, що завдання 1 – 4-го рівнів є дуже легкими, 5-6-го рівнів – середнього рівня складності, а 7 – 9-го – фактично нерозв'язними;</p> <p>в) перевага ситуацій, що припускають особисту відповідальність за успіх справи: одного добровольця просять вийти; тим, хто залишився, пропонують вирішити завдання (не дуже важке, але таке, що вимагає зосередженості), але вирішувати потрібно колективно; по закінченні 3 хв колектив оголошує своє рішення; потім повертається доброволець та йому надається аналогічне завдання; потім в порядку черги кожен розповідає про те, що він відчував під час розв'язання завдання;</p> <p>г) викликаються два добровольці; кожен отримує частину тексту, і одному надається завдання самому поставити мету й досягти її, а іншому мету ставить тренер (злічити усі голосні букви); після цього кожен учасник тренінгу має оцінити те, що відчували добровольці у фразах Шмальта, враховуючи, що перший – у виразах мотивації досягнення, а інший – у виразах мотивації уникнення;</p> <p>д) вивчення конкретних прикладів зі свого повсякденного життя, а також із життя людей, що мають високорозвинену мотивацію досягнення; аналіз цих прикладів за допомогою системи категорій, які використовуються при діагностиці мотивації досягнення.</p> <p>Третій крок: засвоєння учасниками спеціальних термінів, що означають різні компоненти сформованого мотиву:</p> <p>а) проводиться невелика лекція, в якій викладаються, окрім вищезгаданих, й інші категорії, що відображають спрямованість на мету: потреба у досягненні мети, очікування успіху, очікування невдачі, позитивний емоційний стан, негативний емоційний стан, невдала інструментальна діяльність, успішна інструментальна діяльність, підтримка ззовні, перешкода у навколишньому оточенні й перешкода в індивідуальній тощо;</p> <p>б) обговорення.</p>	<p>вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера. Беруть участь в обговоренні. Оцінюють відчуття.</p> <p>Аналізують ситуації. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Задають питання.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ І МЕТОДІВ ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ МОТИВАЦІ ДОСЯГНЕННЯ.		8 ГОД

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	
2.2.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Четвертий крок: співвідношення мотиву досягнення кожним учасником зі своїм ідеалом, зі своїми основними духовними цінностями та особисте сприйняття мотиву:</p> <p>а) коротке вступне слово, в якому розкривається, що мотив досягнення ніяким чином не може завадити людині в її прагненні до ідеалу, відповідності духовним цінностям;</p> <p>б) кожен учасник в порядку черги розповідає про свій ідеал та про те, як, на його думку, мотив досягнення може допомогти йому в наблизенні до ідеалу;</p> <p>в) кожен учасник в порядку черги розповідає про свої п'ять найголовніших цінностей і так само співвідносить їх з мотивом досягнення.</p> <p>П'ятий крок: практичне використання учасниками знань, отриманих у ході навчання, в реальних тренінгових ситуаціях:</p> <p>а) кожному учасникові тренінгу виділяється 10 хв – за цей час він повинен вигадати собі яку-небудь мету, яку можна досягти «тут і зараз», оголошує цю мету та намагається її реалізувати;</p> <p>б) відбувається колективний аналіз того, що сталося, за категоріями мотивації досягнення: самостійна постановка мети, прагнення досягти цієї мети, відсутність прагнення сподобатися та надання переваги середнім за складністю завданням.</p> <p>Шостий крок: самостійна поведінка учасників відповідно до засвоєного мотиву на тлі допомоги та контролю, що поступово зменшуються з боку тренера.</p> <p>На цьому етапі абсолютно відсутні елементи аналізу: тренер пропонує розігрувати ті або інші ситуації, а присутні беруть участь, як самі забажають. Ситуації можуть пропонуватися й самими учасниками.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Аналізують інформацію. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера. Пропонують ситуації та шляхи їх вирішення.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ З ПРОФІЛАКТИКИ І КОРЕКЦІЇ СИМПТОМІВ ЕМОЦІЙНОГО
ВИГОРАННЯ»**

Цілі:

- проінформувати курсантів про емоційне вигорання у професійній діяльності; його симптоми, причини, наслідки;
- надати курсантам знання-репродукції щодо основних навичок релаксації для мінімізації негативного впливу емоційного вигорання;
- перевірити вміння аналізувати використання робочого часу, його планування;
- надати курсантам знання-репродукції щодо саморегуляції, її основних методів, прийомів зняття стресу;
- сформувати у курсантів навички ефективного планування і контролю свого часу.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 2 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгу;
- мультимедійний проектор;
- картки, папір;
- маркери, ручки.

**Методика проведення «ТРЕНІНГУ З ПРОФІЛАКТИКИ І КОРЕКЦІЇ СИМПТОМІВ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ»**

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		10 хв
1.1.	<p>Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу. Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шиккування, сприйняття інформації. Усвідомлення інформації. Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. УЯВЛЕННЯ ПРО ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ.		8 ГОД
2.1.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Профілактичні та лікувальні заходи при синдромі емоційного вигорання є багато в чому схожими, оскільки те, що захищає від розвитку цього синдрому, може бути використане і при терапії вже розвинутого емоційного вигорання. Як засвідчують дослідження, якщо активно не втручатися у розвиток синдрому вигорання, то мимовільного поліпшення не відбувається! Первинна профілактика: дебрифінг (обговорення) після критичної події, фізичні вправи, адекватний сон, регулярний відпочинок та ін.; навчання технік релаксації (розслаблення) – прогресивна м'язова релаксація, аутогенне тренування, самонавіяння, медитація; наявність хобі (спорт, культура, природа); підтримка стабільних партнерських, соціальних стосунків; фрустраційна профілактика (зменшення неправдивих очікувань).</p> <p>Якщо очікування є реалістичними, ситуація є більш передбачуваною і краще керованою.</p> <p>Насамперед, потрібне усвідомлення проблеми та уміння взяти відповідальність на себе за свою роботу, свій професійний результат.</p> <p>Потрібна розмова перебудова: переоцінка цілей, усвідомлення своїх можливостей, обмежень, позитивний погляд на життя. На жаль, у ряді випадків розвиток синдрому емоційного вигорання заходить дуже далеко.</p> <p>Спостерігається стійке негативне ставлення до роботи, до близьких, колег. У таких ситуаціях необхідними стають зміна місця роботи, перехід на адміністративний вид діяльності, роботу, яка не пов'язана з людьми.</p> <p>Та які ж саме заходи профілактики потрібні? Передусім, навчання методів м'язової та психічної релаксації. До перших відносяться: періодична «ревізія» м'язового корсета, усунення «затисків», які можуть стати хронічними. Вони є тілесним проявом емоційних блоків. Уміння розслабитися запобігає виникнення м'язових затисків, сприяє підвищенню стресостійкості.</p> <p>Універсальних методик виходу зі стресу немає. Це –</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання, беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>багаторівнева дія: і медикаментозне лікування, і музика, і читання літератури, і психометоди.</p> <p>Більшість методів спрямовано на саморозвиток людини та базується на 4-х принципах або способах саморегулювання:</p> <p>1. <i>Релаксація</i>. В її основі – зосередження на своєму внутрішньому світі, звільнення від зайвої нервової напруги, або навпаки, забезпечення можливості зібратися.</p> <p>Релаксація потрібна: для підготовки тіла і психіки до поглибленого самопізнання, самонавіяння. У стресових моментах, конфліктних ситуаціях, що вимагають витримки, самовладання. Основа релаксації – це зв'язок: наше тіло розслабляється у міру того, як заспокоюється мозок, а мозок заспокоюється, коли розслабляється тіло.</p> <p>Методики: правильне дихання, відчуття тепла, важкості тіла, зосередження уваги на предметі.</p> <p>2. <i>Концентрація</i>. Щоб відчуті свій внутрішній стан, можна зосередитися на своїх внутрішніх відчуттях, своїх думках і образах, які виникають у свідомості. В основі концентрації лежить управління увагою:</p> <p>а) уміння фокусувати увагу на певному явищі; б) розвиток довільної уваги за допомогою вольового зусилля; в) уміння зосередитися на різних внутрішніх процесах; г) уміння переключатись із внутрішніх процесів на зовнішні та навпаки.</p> <p>Інакше це називається медитація.</p> <p>3. <i>Візуалізація</i>. Вона допомагає людині активувати її емоційну пам'ять, відтворити ті відчуття, яких вона зазнає, у такий спосіб збагатити та освіжити свої почуття, розвинути інтуїцію. За допомогою візуалізації ми примушуємо працювати підсвідомість.</p> <p>4. <i>Самонавіяння</i> – це твердження від першої особи у теперішньому часі.</p> <p>Спосіб створити позитивний образ себе і закріпити цей образ за допомогою слів. При самонавіянні мають промовлятися позитивні життєві твердження.</p> <p>Повинні використовуватися короткі формулювання – «Я хочу», «Я буду», «Я є».</p>		
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. СПОСОБИ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ Й РОЗВИТКУ ПСИХІКИ ЛЮДИНИ.		8 ГОД
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Доводжу тему, мету та актуальність тренування. Порядок відпрацювання вправ та рольових ігор.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Тренер доводить перелік вправ заснованих на методах саморегулювання.</p> <p>Вправа 1</p> <p>Прийміть зручну позу сидячи або лежачи. Визначте для себе незручність або стрес, які ви хочете усунути. Ця емоція обов'язково має у тілі свою локалізацію! Наприклад, вас дратує поведінка колеги або іншої людини. Постарайтеся визначити цю область, де базується роздратування.</p> <p>Вона може бути де завгодно – у ногах, у тулубі, у будь-якій ділянці тіла.</p> <p>Намагайтеся описати форму й розмір цієї області, її колір, твердість або м'якість, будь-які інші якості. Після</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p>	тривалість визначає інструктор

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>детального опису (для себе) почніть подумки посылати енергію у проблемну область тіла. Ви повинні уявити цей згусток енергії, скажімо, золотистої кулі, світіння й тепло якого «випаровує», розчиняє, знищує (як кому зручніше) проблему в даній області тіла. Стежте за тим, як змінюється у вашому тілі те, що заважає вам жити. Може змінюватися форма, колір, розмір, місцезнаходження й інші характеристики. Поступово ви усунете цю негативну енергію та проблему. І відчуете значне полегшення.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p>Вправа «Підійом до неба»</p> <p>Встаньте прямо. Розслабте усі м'язи. Ноги разом. Руки опустіть вниз. Поверніть долоні всередину так, щоб вони дивилися у землю і були під прямим кутом до передпліччя. Пальці спрямовані один до одного. Підніміть руки вперед і вгору. Долоні спрямовані до неба. Виконуючи рух, плавно вдихніть через ніс.</p> <p>Підніміть голову догори й дивіться на свої долоні. Тягніться вгору, але не відривайте п'яти від землі. Затримайте дихання на декілька секунд і відчуйте потік енергії, що йде від ваших долонь вниз уздовж тіла. Потім через сторони опустіть руки вниз, плавно видихаючи ротом. Опускаючи руки, дивіться вперед. Виконуйте цю вправу десять разів кожного ранку. Регулярне виконання тільки цієї вправи впродовж двох-трьох місяців дасть дуже відчутні результати. І тоді ви зрозумієте, чому «підійом до неба» – одна з кращих вправ.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p>Вправа «Дихаємо у ритмі пульсу»</p> <p>Зверніть увагу на ваш емоційний стан, розслабте м'язи. Ви знаєте, що у стані хвилювання та стресу в людини частішає дихання та пульс. Намацавши власний ритм, що підкоряється довольному контролю (ритм дихання, темп мови), необхідно його уповільнити. Як це зробити? Спочатку переходимо на червне дихання: покладіть праву руку на живіт, ліву – на грудну клітку. Область грудної клітки при правильному диханні залишається нерухомою, спостерігайте за рухом в ділянці живота – черевній – релаксаційний тип дихання. Налаштуйте дихання за серцебиттям з уповільненням. Єдине дихання. Ритм дихання й пульсу – дзеркало наших емоцій, лакмусовий папірець для емоцій. За допомогою правильно регульованого дихання можна досягти зняття психоемоційної напруги. Можливо нав'язати організму зовнішній ритм, підтримуючи його деякий час, і він засвоїться. Стане нашим власним і далі зберігатиметься самим організмом.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p>Само масаж</p> <p>Ви знаєте, чим більше людина хвилюється, тим більше м'язова напруга. І м'язи задньої області шиї реагують на це першочергово.</p> <p>Область шиї – тілесне дзеркало, в якому відображається увесь організм, відрізняється багатством рефлексогенних зон (шийна мікроакупунктурна система). Контактна дія в області шиї скеровує регуляторний вплив на все тіло. Комірну зону називають «тілесною панасеєю».</p> <p>Нагадаємо собі правильне положення голови і шиї, злегка зміщуючи голову вперед-назад, керуючись при цьому</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>подумки вимовними формулами «первинного самоконтролю», формулами саморегуляції Ф. Александра: «Голова зміщується трохи вперед і вгору. Шия витягується, плечі розправляються». Відчуйте, як це впливає на загальне самопочуття, і запам'ятайте свій внутрішній стан, пов'язаний з правильним положенням голови та шиї.</p> <p>Помічаючи дискомфортні відчуття в області задньої поверхні шиї, опрацюйте їх за допомогою тілесного контакту на задній поверхні шиї: спочатку по середній лінії, уздовж остистих відростків хребців, що прощупуються під шкірою, злегка натискаючи кінчиками пальців і здійснюючи кругові розминаючі рухи. Зусилля має бути дуже невеликим, рухи м'якими, а процедуру необхідно виконувати у положенні сидячи (бажано з опорою для голови, потилиці) або лежачи на спині. Спочатку виконуйте діагностичне промацування й масажування, поступово зміщуючись, переходячи від однієї точки до іншої. Там, де виявляється дискомфорт, затримайтеся на декілька хвилин, продовжуючи легкий самомасаж до зменшення або усунення негативних тілесних відчуттів. Після цього зсовуйтеся на 1,5-2 см у бік середньої лінії, уздовж хребта; нарешті, охоплюючи «щипкою» (подушечками великого, вказівного й середнього пальців) або «жменею» подовжні м'язові тяжи (м'язи, що піднімають голову і розгинають шию), що промацуються, акуратно їх розминайте, масажуйте.</p> <p>Масажні рухи мають бути м'якими, акуратними. Працюємо з нервовими рецепторами у шкірі й підшкірній клітковині.</p> <p>Зниження м'язового тону зменшує приплив інформації від м'язів до мозку, дозволяючи йому відпочити. Незайнятість нейронів мозку переробкою інформації підвищує їх готовність до синхронізації, приводячи до особливих станів свідомості, що відіграють для людини цілющу роль.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Психічна релаксація</p> <p>Дієві прийоми:</p> <p>1. Сядьте зручно. Закрийте очі. Зробіть декілька глибоких вдихів-видихів. Тепер дихайте, як звикли. Відчуйте те, як повітря входить у ваші легені через ніс і виходить через рот. Через деякий час ви відчуєте, що напруга й настирливі тривожні думки зникли! Цей метод, як ви вже зрозуміли, дуже простий та ефективний! (Зрозуміло, можна виконувати цю вправу й лежачи).</p> <p>2. Сядьте зручно. Виберіть на стіні навпроти вас, на рівні ваших очей два об'єкти на відстані 1,5-2 м один від одного. Це можуть бути малюнки шпалер, різні плями. Краще звичайно вирізати кружки або квадрати з паперу або картону й розмалювати їх різними кольорами та прикріпити на вказаній відстані. Зафіксуйте погляд на декілька секунд, спочатку на одному об'єкті, потім декілька секунд на іншому. І так продовжуйте декілька хвилин.</p> <p>Результат – голова буде «порожня». Усі негативні думки зникнуть!</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Додаткові розслаблюючі вправи</p> <p>Мірою профілактики є й правильна організація робочого місця. Це – правильне освітлення, розставлення меблів, колірне оформлення – шпалери «релаксуючих» тонів. Багато</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію,</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>хто знає, що фізичні вправи прекрасно знімають внутрішню напругу, позбавляють негативних емоцій і дають позитивний настрій. Як же розв'язати проблему розслаблюючих фізичних навантажень у робочий час? Звичайно, добре, якщо десь є тенісний стіл, велотренажер або бігова доріжка, й начальство з розумінням відноситься до потреб персоналу. Але виходитимемо з гіршого. Напевно, дехто пам'ятає, як у дитинстві й юності грав у «гойдалки» – вставали спина до спини, зчіплювали зігнуті в ліктях руки і в порядку черги нагиналися вперед. При цьому партнер відривався від землі й повністю лежав на спині приятеля.</p> <p>З позиції біоенергетики ця вправа є дуже корисною. По-перше, це певне м'язове навантаження. По-друге, цим можна займатися у будь-якому місці. І найголовніше – це чудова розслаблююча вправа. У партнера, що лежить на спині, хребет і усе тіло набуває форми дуги. Знімається навантаження з хребта й відбувається розслаблення. Якщо при цьому ще й трохи потрясти того, хто лежить, то розслаблюючий ефект тільки посилиться. Говорячи про розслаблюючий ефект фізичних навантажень, не слід забувати про релаксуючу дію музики.</p>	<p>задають питання.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діяч слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ОФІЦЕРА»**

Цілі:

- сформуванати спрямованість професійної підготовки курсантів на усвідомлення її результату, яким виступає управлінська компетентність офіцера;
- розвинути у курсантів навички відбору змісту проблемних ситуацій та їх структурування відповідно до професійних функцій офіцера військово-соціального управління тактичного рівня;
- надати курсантам знання-репродукції щодо поетапності діагностування особливостей розвитку;
- розвинути окремі психологічні властивості курсантів за допомогою психотехнічних вправ, з квазіуправлінськими завданнями, вирішення яких різними методами (аналіз конкретних ситуацій, ігрове моделювання т. ін.) буде забезпечувати розвиток управлінської компетентності майбутніх офіцерів у цілому;
- оцінити рівень сформованості управлінської компетентності курсантів у процесі їх підготовки до військово-професійної діяльності.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 4 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- спеціальна аудиторія для проведення тренінгу;
- мультимедійний проектор;
- картки, папір;
- маркери, ручки.

**Методика проведення «ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ
КОМПОНЕНТІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ОФІЦЕРА»**

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		10 хв
1.1.	<p>Шикуння по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу. Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шикуння, сприйняття інформації. Усвідомлення інформації. Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. ВСТУП ДО ТРЕНІНГУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.		8 ГОД
2.1.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Основна мета першого навчального дня – мотивування групи до розвивальної взаємодії у ході тренінгу та актуалізація в учасників уявлень про цілі та сенс участі у тренінгу, співставлення власних цілей з цілями інших слухачів, вироблення групових норм і принципів роботи у групі.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Вправа «Незавершені речення»</p> <p>Мета вправи: <i>Усвідомлення та обговорення засильноприйнятих і неформальних норм та правил поведінки і спілкування, що діють у групі, прийняття психологічної регламентації спільної навчальної діяльності.</i></p> <p>Інструкція. Я хочу запропонувати вам прояснити явні та неявні правила, які регулюють поведінку в нашій групі. Тепер напишіть, будь ласка, по два варіанти закінчення для кожного з таких незавершених речень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – У нашій групі можна... – У нашій групі обов'язковим є... – У нашій групі небажано... <p>Питання для обговорення: Якою мірою правила, які регулюють поведінку в групі, зрозумілі для її учасників? Наскільки широким є спектр неформальних норм? Які з них є корисними, а які – обтяжливими? Чи слід приймати в нашій групі додаткові правила?</p> <p align="center">Вправа «Визначення цілей групи»</p> <p>Мета вправи: <i>Поглиблене усвідомлення власних цілей перебування в групі, співставлення їх з цілями інших учасників, пошук спільної мети групи.</i></p> <p>Інструкція. Я хочу надати вам можливість обговорити з іншими членами групи план нашої спільної роботи. Нехай кожен вибере собі партнера, з яким він хотів би сформулювати спільні для групи цілі. Коротко обґрунтуйте свій вибір партнера, сядьте поруч з ним і протягом 5 хв обговоріть таке запитання: Що ми можемо придумати, щоб інша пара захотіла разом з нами планувати спільну роботу? Кожна пара має представити свій проект і коротко пояснити</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>його переваги. При цьому поки що непотрібно говорити, з якою саме іншою парою ви хочете співпрацювати. Після цього пари можуть домовитися одне з одним про спільну роботу вчотирьох. Ваші четвірки мають 30 хв для того, щоб сформулювати три спільні для вас цілі, над якими ви хочете працювати в нашій групі. Запишіть результат ваших зусиль на великому листку паперу, який ви представите для спільного обговорення.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Наскільки широким є спектр наших цілей? Наскільки вони відповідають темі групи?</p>	Беруть участь в обговоренні.	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.		8 ГОД
2.2.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Даний навчальний день орієнтований на розширення і структурування уявлення слухачів про управлінську діяльність офіцера МПЗ тактичного рівня, критерії та складові його компетентності; усвідомлення значущості досягнення високого рівня управлінської компетентності як основного результату професійної підготовки.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Критерії управлінської компетентності» Мета вправи: Структурування уявлень у слухачів про управлінську діяльність офіцера на тактичному рівні, критерії та складові його управлінської компетентності.</p> <p>Інструкція. Для нашої роботи нам необхідно з'ясувати сутність поняття «управлінська компетентність», які її критерії, в чому виявляється різниця між компетентним і некомпетентним управлінням у військово-професійній діяльності.</p> <p style="text-align: center;">Тема «Управлінська компетентність керівника та її прояв у практичній військово-професійній діяльності»</p> <p><i>1 етап.</i> Тренер поділяє групу на 3 мікрогрупи (по 3-4 учасники) і пропонує протягом 30 хв обговорити вищевказану тему, пропонує напрацьований матеріал (на вибір) оформити в схемах, малюнках, моделях на аркушах паперу.</p> <p><i>2 етап.</i> Від кожної мікрогрупи один учасник (або декілька) знайомить усю групу з результатами спільної роботи. По завершенні виступу учасники інших мікрогруп задають запитання на розуміння запропонованого, висловлюють свої думки, зауваження та ін.</p> <p>Для створення атмосфери змагання можна організувати з членів групи експертів, які визначають найкращий командний продукт. Або після виступу однієї мікрогрупи дві інші шляхом голосування за п'ятибальною системою оцінюють її продукт роботи за такими критеріями: новизна, оригінальність, професіоналізм.</p> <p><i>3 етап.</i> По завершенні виступів тренер проводить з групою обговорення процедури. Надається якісний аналіз усіх повідомлень, виокремлюються найбільш конструктивні аспекти, здійснюється детальний аналіз процесу виконання завдання в мікрогрупах.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Які міркування були покладені в основу поняття «управлінська компетентність»? Які прояви найбільш яскраво вказують на компетентність керівника у практичній діяльності?</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	тривалість визначає інструктор

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)												
	<p align="center">Вправа «Керівник – взірць»</p> <p>Мета вправи: <i>Усвідомлення критеріїв оцінювання ефективності управлінської компетентності офіцерів МПЗ.</i></p> <p>Інструкція. Перед початком здійснення будь-якої діяльності для нас часто є важливим приклад іншого фахівця, якого ми вибираємо як взірць і результатів якого прагнемо досягти. Зараз згадаємо керівника, який оцінюється нами як компетентності, пригадаймо ситуації військово-професійної діяльності, в яких яскраво проявилися його управлінські здібності, здатності та хист.</p> <p>Учасники групи сидять по колу. Тренер пропонує кожному члену групи назвати керівника, який є для нього взірцем компетентного керівника. Стисло розповісти про таку людину та обов'язково назвати її якості, особливості як керівника, завдяки яким її можна назвати компетентною в управлінській діяльності.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Які характеристики були загальними для всіх керівників? В яких умовах найяскравіше демонструється управлінська компетентність керівника?</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>													
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв												
2.3	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.		8 ГОД												
2.3.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Даний навчальний день націлений на розвиток управлінської компетентності за відповідними напрямками (розвиток мотивації досягнення, формування спрямованості на справу та результат; розвиток комунікативних навичок, умінь та емпатії; засвоєння широкого набору комунікативних і поведінкових програм; розвиток навичок, вмінь і культури рефлексії своєї управлінської діяльності, адекватного сприйняття свого місця і ролі у вирішенні завдань управлінської діяльності).</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Вправа «Зміна структури мови»</p> <p>Мета вправи: <i>Розвиток мотивації досягнення слухачів шляхом зміни мовних конструкцій.</i></p> <p>Інструкція. Згадайте свої дії та вчинки за останній місяць і визначте, чим ви керувалися, коли приймали рішення: «Я хочу», «Я повинен» чи «Я роблю, щоб досягти?»</p> <p><i>1 етап.</i> Учасниками заповнюється відповідна таблиця.</p> <table border="1" data-bbox="213 1082 639 1214"> <thead> <tr> <th data-bbox="213 1082 378 1150">«Я роблю, тому що я хочу»</th> <th data-bbox="378 1082 519 1150">«Я роблю, тому що я повинен»</th> <th data-bbox="519 1082 639 1150">«Я роблю, щоб досягти»</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="213 1150 378 1174">1.</td> <td data-bbox="378 1150 519 1174">1.</td> <td data-bbox="519 1150 639 1174">1.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="213 1174 378 1198">2.</td> <td data-bbox="378 1174 519 1198">2.</td> <td data-bbox="519 1174 639 1198">2.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="213 1198 378 1214">...10</td> <td data-bbox="378 1198 519 1214">...10</td> <td data-bbox="519 1198 639 1214">...10</td> </tr> </tbody> </table> <p>Тренер ставить проблемні питання. Визначте та проаналізуйте, яка із зазначених позицій домінує у вашій поведінці? Про що це свідчить?</p> <p><i>2 етап.</i> Тренер пропонує учасникам поділитися на пари та сісти обличчям один до одного. Один із пари, дивлячись в очі партнера, має промовити три фрази, починаючи кожну словами «Я повинен». Партнер, не надаючи зворотного зв'язку, у свою чергу, промовляє три фрази, починаючи словами «я повинен». Потім кожен повертається до своїх</p>	«Я роблю, тому що я хочу»	«Я роблю, тому що я повинен»	«Я роблю, щоб досягти»	1.	1.	1.	2.	2.	2.	...10	...10	...10	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	тривалість визначає інструктор
«Я роблю, тому що я хочу»	«Я роблю, тому що я повинен»	«Я роблю, щоб досягти»													
1.	1.	1.													
2.	2.	2.													
...10	...10	...10													

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>фраз і заміное у них слова «я повинен» на «я прагну», не змінюючи іншу частину фрази. І знову фрази промовляються вголос один одному. Група обговорює зміни, що відбулися у самопочутті та сприйманні ситуацій.</p> <p>Далі в порядку черги у парах необхідно промовити три фрази, розпочинаючи їх словами «Я не можу». Потім необхідно замінити слова «Я не можу» на «Я не хочу», не змінюючи інші частини фрази. І знову промовити фрази вголос. Слухачі обмінюються з партнерами своїм досвідом і роблять висновки, чи можуть вони відчутти свою здатність відмовитися, а не свою некомпетентність чи безпорадність.</p> <p>Потім пропонується в порядку черги промовити три фрази, що починаються зі слів «Мені потрібно», а потім замінити «Мені потрібно» на «Я хочу». Учасники оповідають про переживання та аналізують, чи заміна необхідності на бажання призводить до відчуття свободи або полегшення, чи є те, про що було сказано, життєво необхідним чи тільки тим, що хотілося б, але без чого можна прожити.</p> <p><i>3 етап.</i> Тренер пропонує учасникам вибрати та записати мовні структури, які найбільш їх мотивують до управлінської діяльності, та на їх основі скласти коротке оповідання про свій службовий день.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Як впливають слова чи мовні конструкти на наше прагнення до здійснення управлінської діяльності?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Придумай девіз»</p> <p><i>Мета:</i> Розвиток мотивації досягнення, формування адекватної самооцінки.</p> <p>Інструкція. У кожної людини є певні принципи, яких вона прагне дотримуватися та які скеровують її поведінку. Кожна людина діє згідно зі своїми внутрішніми настановами і переконаннями, керується певними принципами.</p> <p>Уявіть, що ви – людина з високою мотивацією досягнення (прагнете досягати значних успіхів). Придумайте девіз (гасло), який би орієнтував, спонукав і надихав вас на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатися вам, надихати на подолання труднощів і проблем, налаштувати на наполегливу роботу.</p> <p>Доберіть кілька варіантів девізу, щоб згодом вибрати найкращий з них. Різноманітність девізів необхідна також для того, щоб були відображені різні аспекти мотивації досягнення:</p> <p>1-й варіант – на формування наполегливості і здатності долати труднощі й перешкоди; 2-й варіант – на формування цілеспрямованої, систематичної роботи щодо досягнення мети; 3-й варіант – на розвиток упевненості в собі; 4-й варіант – на розвиток прагнення вдосконалювати, поліпшувати свою управлінську майстерність.</p> <p>Зробіть табличку з написом свого гасла. Доберіть відповідний колір і малюнок-символ. Розмістіть табличку на робочому столі (або стіні), щоб ви могли постійно її бачити.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Олівець, стругачка, папір»</p> <p><i>Мета:</i> Формування і розвиток установи на досягнення результату, формування комунікативних навичок і вмінь</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p><i>адекватного розуміння ситуацій взаємодії.</i></p> <p>Інструкція. Одним із важливих показників управлінської компетентності є здатність адекватно оцінювати ситуацію управлінської взаємодії, визначити свої позиції та позиції партнерів, можливості для співпраці, провести узгодження дій для досягнення позитивного кінцевого результату.</p> <p>Тренер розподіляє учасників на три групи: першій групі дається не заточений олівець, другій – стругачка; третій – п'ятнадцять аркушів чистого паперу, та ставить такі два завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) випустити гроші; 2) отримати якомога більше. <p>Дієвість даної вправи виходить із конфлікту, сутність якого полягає в неможливості виконати поставлені завдання однією чи навіть кооперацією роботи двох груп. Необхідна узгоджена робота всіх трьох груп, яка заснована на оцінці ситуації, що складається на ігровому майданчику, довіри до партнерів по взаємодії та прагненні досягти певного кінцевого результату.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Чому вдалося (чи не вдалося) досягнути результату спільної діяльності? Що сприяло (що заважало) процесу узгодження позицій груп?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Два дзеркала»</p> <p>Мета: <i>Розвиток навичок, умінь і культури сприймання вербальної та невербальної інформації, формування адекватної самооцінки.</i></p> <p>Інструкція. В практичній діяльності керівника важливим є адекватне сприймання та оперативна переробка інформації, що надходить у процесі взаємодії з підлеглими та начальниками. Особливо це стосується вербальної та невербальної інформації про стани, мотивацію, наміри людей, з якими проходить управлінське спілкування. Зараз ми потронуємося сприймати таку інформацію, яку нам будуть надавати два дзеркала.</p> <p>Тренер пропонує увійти в коло одному з учасників та «дивитись у дзеркало»; роз'яснює його завдання – за відбитками у дзеркалі якомога точніше визначити людину, яка буде знаходитися у нього за спиною. Одному з гравців ставиться завдання: бути «мовчазним дзеркалом» і невербальними засобами (за допомогою міміки, жестів) відображати певну людину; другому, який буде «балакучим дзеркалом», ставиться завдання: вербально пояснювати, що це за людина, не називаючи її ім'я.</p> <p>Не допускається невербально та вербально показувати чисто зовнішні особливості людини, а також посилатися на події за участю її поза тренінгових занять.</p> <p>Проводиться декілька змін (як правило, 3-4) гравців у ході даної вправи.</p> <p><i>Питання для обговорення:</i> Що ви відчували, коли бачили своє «відображення» у дзеркалі? Хто з учасників здивований тим, як його відображали? Завдяки чому вдалося вдало визначати того, хто знаходився за спиною?</p>	<p>інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. УСВІДОМЛЕНА ТРАНСФОРМАЦІЯ.		8 ГОД

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
2.4.1	<p align="center">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Даний навчальний день орієнтований на усвідомлення і закріплення змін, що відбулися в процесі реалізації програми; на формування спрямованості на подальший активний саморозвиток власної управлінської компетентності.</p> <p align="center">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p align="center">Вправа «Алгоритм вирішення управлінських завдань (АВУЗ)»</p> <p>Мета : <i>Розроблення алгоритму вирішення управлінських завдань, отримання практики індивідуального та колективного вироблення рішень.</i></p> <p>Інструкції. Як відомо, мистецтво керівника полягає в тому, щоб вчасно оцінювати проблеми і намічати шляхи їхнього розв'язання. Недарма кажуть: «Хто не передбачає проблем, той не керує».</p> <p>У своїй практичній діяльності ви постійно розв'язуєте проблеми організаційно-управлінського спрямування. Зараз вам пропонується те, що ви робите на практиці при розв'язуванні проблем, представити у виді алгоритму, тобто у визначеній послідовності розумових дій, що приводять до вирішення управлінських завдань. Ваше завдання полягає у тому, щоб визначити послідовність виконання керівником дій.</p> <p>Методичні рекомендації і порядок проведення вправи: Тренер ставить завдання на гру, пояснює вихідні умови гри і завдання її учасників.</p> <p>Кожен учасник гри приймає самостійне рішення з розробки АВУЗ, виробляє власну думку на основі практичного досвіду розв'язання проблем. Кожна граюча команда шляхом взаємних консультацій складає загальну думку щодо розроблення АВУЗ. Один із членів команди (ситуативний лідер) доповідає і відстоює думку своєї команди.</p> <p>Підбиття підсумків</p> <p>Тренер порівнює індивідуальні і колективні рішення з розробки АВУЗ з еталоном, повідомляє результати гри, аналізує групову діяльність учасників, співвідносить її з результатами.</p> <p align="center">Вправа «Бесіда з начальником»</p> <p>Мета: <i>Усвідомлення свого місця і ролі як офіцера МПЗ, розвиток навичок, умінь і культури індивідуального та колективного прийняття рішень, розвиток комунікативних навичок і вмінь.</i></p> <p>Управлінська ситуація: Ви прийшли на нову посаду офіцера МПЗ. Начальник протягом двох тижнів систематично вимагає від вас виконувати завдання, які не відповідають вашим посадовим обов'язкам. Це призводить до певних упущень у вашій основній діяльності. На ваше заперечення щодо неприпустимості такого стану начальник у різкій формі висловлюється про відсутність користі від вашої посади і вас як фахівця з МПЗ.</p> <p>Необхідно виконати такі завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Скласти перелік завдань, що виконуються офіцером МПЗ на тактичному рівні управління (посада за вибором). 2. Визначити оптимальний шлях корегування діяльності та врегулювання взаємовідносин з керівником. 3. Підготуватися та розіграти проведення бесіди з 	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>начальником. Після проведення вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Моральна дилема»</p> <p>Мета: <i>Розвиток навичок, умінь і культури комплексного оцінювання складної управлінської ситуації, індивідуального прийняття рішення у складних умовах функціонування певної управлінської ланки.</i></p> <p>Управлінська ситуація: Ви – заступник командира роти з МПЗ. Напередодні річної атестації в неофіційній бесіді з командиром батальйону, в якому ви проходите службу, було висловлене побажання «негативно атестувати» командира взводу лейтенанта Задорожного Петра Івановича, й у той же час було сказано, що у вас, нарешті, є можливість бути призначеним на посаду заступника командира батальйону з МПЗ.</p> <p>Ви давно знаєте П. Задорожного, який досить успішно виконує свої обов'язки, як ініціативного та виваженого командира. Ви з ним разом навчалися у військовому інституті, у вас з ним дружні стосунки. Вам також відомо, що між керівником і П. Задорожним уже давно стосунки залишають бажати кращого. Об'єктивних претензій, що дозволяють його негативно атестувати, у керівника немає.</p> <p>Удома ви розповіли дружині про ситуацію, що склалася, і попросили поради, на що вона однозначно заявила, що попри дружні стосунки, у цей важкий час її цікавить доля і кар'єра тільки її власного чоловіка.</p> <p>Ваші дії.</p> <p>Завдання: рішення сформулювати усно або письмово і потім презентувати на занятті (розіграти в ролях).</p> <p>Рольове спілкування, дії учасників і їхні рішення піддаються оцінюванню всією групою. Результати в балах або певних характеристиках фіксуються у відповідних оцінних бланках. Далі проходить колективне обговорювання прийнятих індивідуальних рішень.</p> <p>Після проведення вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Аналіз дисципліни»</p> <p>Мета: <i>Формування навичок, умінь і культури комплексного аналізу управлінської ситуації, прогнозування її розвитку, прийняття оптимальних управлінських рішень щодо її розв'язання.</i></p> <p>Управлінська ситуація: В одному з підпорядкованих військових підрозділів протягом 3-х місяців спостерігається збільшення кількості дисциплінарних стягнень, що накладаються його командуванням. Командир підрозділу досвідчений, на посаді перебуває понад 4 роки, має авторитет жорсткого керівника, здатного досягати високих показників у бойовій підготовці та військовій дисципліні.</p> <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначити можливі причини негативного стану щодо дисциплінарної практики в підрозділі. 2. Спрогнозувати можливі варіанти розвитку даної проблемної ситуації у військовій частині. 3. Розробити алгоритм дій заступника командира з морально-психологічного забезпечення по визначенню реального стану та розв'язанню цієї проблеми. 4. Прийняти управлінське рішення щодо врегулювання проблемної ситуації в підрозділі. 	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	Після проведення вправи керівник заняття організовує обговорення.	Беруть участь в обговоренні.	
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій): Слухачі повинні відповісти на запитання: – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?».	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття. Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи. Формулює висновки. Відповідає на запитання.	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
«ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ»**

Цілі:

- перевірити емоційно-вольовий рівень та сформованість психічних якостей курсантів під впливом негативних психофізіологічних, фізичних, психічних та кліматичних факторів (виснаження, втома, дискомфорт);
- сформувати стійкість до впливу змодельованих інструктором психічних і фізичних чинників, що викликають стрес у курсантів, емоційно-вольове та фізичне виснаження;
- надати курсантам знання-репродукції щодо моделювання стрес-чинників в процесі спеціальної та цільової психологічної підготовки особового складу;
- сформувати у курсантів вольові вміння долати труднощі і стресори.
- визначити прояви лідерських якостей курсантів;
- актуалізувати суб'єктний потенціал курсанта та стимулювати прояви суб'єктної активності.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 3 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- обов'язкова присутність фельдшера (чергового лікаря) під час виконання вправ;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- огорожена площадка з ґрунтовим або трав'яним покриттям 50х50 м (прив'язка до місця проживання курсантів);
- екіпірування: автомат, протигаз, сумка для магазинів.

Методика проведення «ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		15 хв.
1.1.	<p>Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шиккування, сприйняття інформації.</p> <p>Усвідомлення Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв.
1.2	Висування особового складу до місця проведення занять	Бігом у повному спорядженні висуваються до визначеного місця	5 хв.
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 1. ВПЛИВ БОЮ НА ПСИХІКУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.		2 ГОД
2.1.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Під час підготовки військовослужбовців до бойових дій необхідно враховувати ті труднощі, що мають місце у сучасному бою. Ці труднощі, які можна назвати психотравмуючими чинниками (факторами) бою, створюються спеціально противником для досягнення перемоги. Їх усвідомлення, урахування і вміле застосування, як свідчить досвід колишніх війн та сучасних воєнних конфліктів, забезпечують успіх як окремих бойових дій, так і всієї воєнної кампанії.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p><i>Методичні вказівки. Послідовно викладати основний зміст навчальних питань: основні визначення і формулювання, постановка завдань і шляхи їх вирішення, логічні докази (вихідні дані, метод і етапи вирішення, кінцеві результати), висновки з окремих питань і заняття в цілому. Вказати шляхи та способи виконання навчальних та виховних цілей заняття.</i></p> <p>Зовнішні (соціальні, бойові й еколого-ергономічні) чинники впливу на психіку військовослужбовця.</p> <p>Для того, щоб виявити весь комплекс впливів сучасного бою, що діють на психіку воїнів, необхідно розуміти загальну психологічну модель бою.</p> <p>Виходячи із загальноприйнятих, широких визначень, психологічна модель бою є уявним образом (аналогом), своєрідною картою психічних процесів і явищ, що мають місце в реальному бою.</p> <p>Психологічна модель бойових дій показує: що вона є стимулом бойової активності воїнів; визначає чинники, що впливають на бойову поведінку; показує зміни у психіці учасника бою, що відбуваються під впливом стресогенних факторів; психологічні явища повинні піддаватися корегуванню в бойовій обстановці для досягнення ефективності бойових дій.</p> <p>Модель дозволяє системно впливати на бойову активність воїнів шляхом дії як на їх внутрішні психологічні можливості, так і їх соціальне, бойове й екологоергономічне середовище при організації психологічної підготовки особового складу.</p> <p>Представлена психологічна модель бойових дій дозволяє</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Аналізують інформацію, задають питання.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>виділити дві групи факторів (чинників), що впливають на бойову діяльність військ: зовнішні і внутрішні.</p> <p><i>Зовнішні фактори (чинники) можна розділити на соціальні, бойові й екологоергономічні.</i> Соціальні чинники вирішальні за дією на воїнів у бойовій обстановці, оскільки є основою для формування широких соціальних мотивів їх поведінки і міцних бойових установок.</p> <p>Внутрішні (психофізіологічні і психологічні) чинники впливу на психіку військовослужбовця.</p> <p>До внутрішніх факторів (чинників) бойової активності воїнів відносяться фізіологічні та психологічні чинники бойової поведінки. Воїн – не сліпе знаряддя в руках зовнішніх обставин бою і природних інстинктів. Його поведінка вирішальною мірою визначається спрямованістю особистості, особливостями характеру, інтелекту, волі, емоцій, здібностей. Важливе значення в регуляції бойової активності військовослужбовців мають віра, забобони, чутки, символи-цінності, способи регуляції психічних станів (ритуали, обряди тощо). Без розуміння цього неможливо пояснити, звідки беруться самопожертвування, виправданій ризик, взаємодопомога в тих ситуаціях, де, здавалося б, повинен превалювати інстинкт самозбереження.</p> <p>Саме домінуючі мотиви, рівень бойового досвіду визначають поведінку воїна в обстановці дії «вторинних» психологічних чинників бою: небезпеки, раптовості, несподіванки, новизни бойових подій, дефіциту часу й інформації, втрати бойових товаришів, дискомфорту, участі в насильстві тощо.</p> <p>Соціальні, бойові, фізіологічні та психологічні чинники бойової поведінки воїнів діють у різний час із різною силою, в різних комбінаціях. Небезпечна для життя обстановка буде по-різному сприйматися воїнами, вони по-різному розуміють цілі війни, неоднаково відносяться до противника, до товаришів по службі, командирів, що беруть участь у різних видах бою, солдати відрізняються бойовим досвідом, типом нервової системи тощо.</p> <p>Психотравмуючі фактори бойових дій діляться на дві групи:</p> <p><i>Перша група – фактори, які безпосередньо емоційно впливають на особистість військовослужбовця.</i> До цієї групи належать такі: небезпека (загроза життю, полон); раптовість (неочікуваність); новизна (нестандартність); невизначеність; відповідальність за прийняте рішення та його виконання; негативні емоційні реакції військових фахівців, що взаємодіють між собою (за вертикально та за горизонтально владі, прояв боязні, нервозність, невпевненість в діях, нечіткість команд і доповідей); монотонія (функціональний стан людини, що виникає при одноманітній роботі); групова ізоляція (вимушена самотність при виконанні бойових завдань); клаустрофобія (боязнь замкнутого простору); агорафобія (боязнь відкритого простору, прагнення сховатися від звукового і візуального бойового впливу); дискомфорт (відсутність елементарних нормальних умов для задоволення повсякденних духовних і фізичних потреб військовослужбовців, постійний інформаційно-психологічний вплив на них супротивника); кров, важкі поранення або крики поранених, смерть бойових товаришів, руйнування укриттів, будівель або бойової техніки, шум, гуркіт тощо.</p> <p><i>Друга група – фактори, що опосередковано емоційно впливають на особистість військовослужбовця і залежать</i></p>	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p><i>від його професійних можливостей.</i> До цієї групи належать такі фактори: дефіцит часу та інформації (суперечливість інформації); збільшення темпу дій; надзвичайна інтелектуальна складність прийняття рішень; надлишок інформації; суміщення декількох видів діяльності водночас (афферентні операції – сприйняття інформації; логічні – пов'язані з переробкою інформації, оцінки обстановки і прийняття рішення; ефферентні – пов'язані з реалізацією прийнятого рішення); ступінь злагодження дій військових фахівців; високий рівень психофізичної втоми; нечуване ускладнення управління підрозділами; участь у насильстві тощо.</p> <p>Окрім розглянутих факторів, можна виокремити ще декілька, які за своїм характером більше відносяться до <i>соціально-психологічних факторів групової діяльності</i> і виражаються у процесі взаємодії між військовослужбовцями, що складають один екіпаж (розрахунок). До них відноситься так званий емоційний ефект групи. Відзначено, що іноді в умовах крайньої небезпеки між всіма членами екіпажу виникає зайва нервозність, конфлікти, тобто порушується природний для даної ситуації порядок взаємодії між членами екіпажу (розрахунку). Це може виражатися у криках, у нав'язливих порадах командирові (або іншому члену екіпажу) з боку інших військовослужбовців. Як правило, такий ефект не покращує результативності бойової діяльності.</p> <p>Крім цього, може виникнути так званий професійний ефект групи. Він виражається в тому, що хто-небудь із членів екіпажу (розрахунку) повністю або частково виключається із взаємодії при вирішенні бойового завдання внаслідок надмірних психологічних навантажень, сильного страху, отримання психологічної травми. В цьому випадку людина може впадати у ступорний стан (заціпеніння) або виконувати зовсім не ті дії, які потрібні в даній ситуації, і тим самим порушити узгодженість діяльності всього екіпажу (розрахунку). Тому, у процесі психологічної підготовки військовослужбовців, особливо командири підрозділів, повинні навчатися способів виведення з таких станів.</p>		
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 2. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ.		4 ГОД
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 5 хв.</p> <p>Тренер доводить основні аспекти прояву негативних психічних станів та надання першої психологічної допомоги при їх наявності.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА НЕРВОВЕ ТРЕМТІННЯ</p> <p>Після травмівної події в тілі з'являється неконтрольоване тремтіння (за власним бажанням перестати тремтіти не можна). Збоку здається, ніби людина дуже змерзла. Однак справа не в цьому. Таким чином, організм звільняється від напруження.</p> <p>Цю реакцію зупинити не можна, оскільки, якщо розрядка не відбудеться, в тілі залишаться м'язові затиски, внаслідок чого людина страждатиме від болів у м'язах, можуть початися психосоматичні розлади шлунково-кишкового тракту, артеріальна гіпертензія тощо.</p> <p>Ознаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • нервово тремтіння починається зненацька, відразу ж 	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	тривалість визначає інструктор

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>після стресової події чи через певний час;</p> <ul style="list-style-type: none"> • тремтять усе тіло чи окремі його частини (людина не може утримати в руках дрібні предмети, запалити цигарку); • реакція триває досить довго, до кількох годин; • потім людина почувається дуже втомленою, потребує відпочинку. <p>Перша допомога:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Потрібно посилити тремтіння. 2. Візьміть потерпілого за плечі й сильно та різко потрясіть його протягом 10–15 секунд. 3. Поясніть людині, для чого ви це робите, інакше вона може сприйняти ваші дії як вияв агресії. 4. Після того, як тремтіння стихне, дайте потерпілому можливість відпочити. Краще, щоб він поспав. <p>Не можна!</p> <p>Обіймати потерпілого або тулити його до себе. Зігрівати, укривати чимось теплим. Заспокоювати потерпілого, говорити, щоб він узяв себе в руки.</p> <p style="text-align: center;">ПЛАЧ</p> <p>Відомо, що після плачу на душі стає легше. Така реакція обумовлена фізіологічними процесами в організмі: сльози сприяють виділенню заспокійливих речовин. Добре, якщо поруч є людина, в присутності якої легко – розділене горе – півгоря.</p> <p>Якщо довго стримувати сльози, то не відбувається емоційної розрядки і відповідно не приходить полегшення. Внутрішнє напруження може завдати шкоди фізичному й психічному здоров'ю людини.</p> <p>Ознаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тремтять губи; • пригнічений вираз обличчя; • обличчя напружене; • на відміну від істерики, немає ознак збудження; • людина плаче чи готова заплакати. <p>Перша допомога:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знайдіть безпечне місце, де не буде глядачів. 2. Попросіть дозволу побути поруч. Встановіть із потерпілим фізичний контакт: доторкніться до нього, візьміть за руку чи покладіть свою руку йому на плече або на спину. Важливо, щоб він відчув вашу присутність. 3. Дайте потерпілому можливість виплакати й вислухати його. 4. Застосовуйте прийоми «активного слухання», вони допоможуть потерпілому звільнитися від горя: <ul style="list-style-type: none"> • згоджуйтеся, періодично говоріть «ага», «так», киваючи головою, аби підтвердити, що слухаєте й співчуваєте; • повторюйте уривки фраз, у яких він описує свої почуття (наприклад, «тобі сумно», «самотньо»); • говоріть про свої почуття й почуття потерпілого. <p>Не можна!</p> <p>Говорити «Ти ж чоловік – терпи, крпіся». Ставити запитання. Давати поради. Заспокоювати потерпілого, говорити: «Не плач, все буде добре».</p>	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<ul style="list-style-type: none"> – гнів; – намагання вдарити когось; – удари руками по чомусь (наприклад, по стіні); – словесні образи, лайки; – м'язове напруження; – підвищення кров'яного тиску. <p>Перша допомога:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Заберіть у агресивно налаштованої людини зброю. 2. Зведіть до мінімуму кількість присутніх. 3. Дайте постраждалому можливість «розрядитися» (наприклад, виговоритися чи «побити» подушку). 4. Доручіть йому роботу, зв'язану з високим фізичним навантаженням. 5. Будьте доброзичливими. Навіть, якщо ви не згодні, не сперечайтеся з потерпілим. Інакше агресія буде спрямована на вас. 6. Спробуйте розрядити ситуацію смішними коментарями чи діями. 7. Агресію може зменшити страх покарання: <ul style="list-style-type: none"> – якщо немає мети отримати вигоду від агресивної поведінки; – якщо покарання строге і ймовірність його здійснення велика. <p>Не можна!</p> <p>Ігнорувати агресивну поведінку. Це може мати небезпечні наслідки: через втрату контролю людина в стані агресії може здійснити необдумані вчинки, нанести шкоду собі чи іншим.</p> <p>Залишатися наодинці з агресивною людиною, особливо, з озброєною.</p> <p style="text-align: center;">АПАТІЯ</p> <p>Апатія може виникнути після тривалої напруженої, але безуспішної роботи; або в ситуації, коли людина переживає серйозну невдачу, втрачає сенс своєї діяльності, а часто й існування. Апатія може бути наслідком того, що не вдалося виконати поставлене завдання чи врятувати когось.</p> <p>Людина відчуває велику втому, таку, що їй не хочеться ні рухатися, ні говорити: кожен рух, кожне слово потребує значних зусиль.</p> <p>У душі – порожньо, немає сили навіть на вияв почуттів. Людина відчуває безпорадність перед життєвими труднощами, безперспективність і марність зусиль. Такий стан може тривати від кількох днів до кількох тижнів.</p> <p>Ознаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – байдуже ставлення до навколишніх, до того, що відбувається; – млявість; – загальмованість; – мовлення уповільнене, з великими паузами. <p>Перша допомога:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поговоріть із потерпілим. Запитайте його, як він себе почуває? Чи хоче їсти? Чи потрібно йому відпочити? 2. Проведіть до місця відпочинку, допоможіть зручно влаштуватися. Потрібно обов'язково зняти бронезжилет, взуття. 3. Візьміть потерпілого за руку чи положіть свою руку йому на лоба. 4. Дайте можливість відпочити: краще якщо вдасться заснути, якщо ні, то можна просто полежати. 5. Якщо можливості відпочити немає, то будьте поруч, 	<p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>потраясіннях, тривалих очікуваннях тощо.</p> <p>Перша допомога:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стежте, щоб потерпілий не нашкодив собі й навколишнім. 2. Заберіть від нього предмети, що потенційно можуть бути небезпечними. 3. Відведіть потерпілого у відокремлене місце, не залишайте його одного. 4. Говоріть із постраждалим спокійним голосом. Погоджуйтеся з ним. 5. Викличте фахівців (психіатра) або відправте потерпілого із відповідним супроводом у шпиталь. <p>Не потрібно!</p> <p>Робити спроби переконати в хибності уявлень. В такій ситуації це зробити неможливо.</p>		
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3.	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 3. ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ.		4 ГОД
2.3.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 30 хв.</p> <p><i>Тренер:</i> Сьогодні ми познайомимося з новою для деякого з вас формою взаємодії. Ми присвяtimo спілкуванню у формі тренінгу. Тренінг — це форма заняття, що дозволить учасникам не лише розширити свої знання засобів взаємодії групи людей, а й покращити навички спілкування, дізнатися більше про себе й своє оточення, покращити настрої і налагодити приязні стосунки з іншими членами колективу.</p> <p><i>Варто згадати про такі правила тренінгу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. У тренінгу приймають участь усі присутні; 2. Ми поважаємо думку інших та дозволяємо висловлювати її; 3. Намагаємося ставитись з повагою до почуттів інших; 4. Дотримуємося принципу рівності: в тренінгу немає звань і посад; 5. Говоримо і діємо в поточному часі: намагаємося висловлювати почуття і думки, що властиві вам саме тут і тепер. <p>Адаптація — звикання до нових умов. Чим швидше відбудеться звикання до нових умов, тим коротшим буде термін переживання відчуття психологічного дискомфорту людини, тим швидше долається відчуття тривожності та його наслідки. Військова служба привносить в життя людини відмінний від цивільного життя порядок. Людина змушена підкорятися наказам старшого за званням, виконувати те, що передбачено статутом, правилами внутрішнього розпорядку і службовими обов'язками. На початку служби людина змушена звикати до жорсткого режиму діяльності та зміни порядку харчування. Це також викликає фізичний дискомфорт та психологічне напруження. Оточення людини також змінюється, з'являється багато нових знайомих, а це також тисне на людину. Звикання до колективу і прийняття його особливостей — це важливий аспект адаптації.</p> <p>В тренінгу ми використовуватимемо вправи, які допоможуть подолати неприсміні відчуття від зміни умов життя та нового оточення.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Беруть участь в обговоренні правил.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Вправа: привітання-знайомство «КОЛО ПОБАЖАНЬ»</p> <p>Мета: Познайти учасників тренінгу між собою, створити позитивний емоційний фон для подальшої роботи групи.</p> <p>Тренер: Для того, щоб надалі нам було легше працювати, ми маємо познайомитись. Тепер ми стаємо в коло обличчям до центру. Я також стану серед вас і почну вправу першим. Я потискаю руку сусіду, що стоїть від мене за годинниковою стрілкою, і називаю своє ім'я, додаю до нього своє побажання, приблизно так: «Андрій. Нехай тобі щастить!» Мій сусід робить те саме, звертаючись до наступної людини за годинниковою стрілкою. Коли кожен повторить ці дії, ми замкнемо коло. Починаємо.</p> <p>Після того, як коло замкнулося: «Тепер повторимо все у зворотному напрямі. Кожен називатиме ім'я сусіда, від якого приймав побажання, і бажатиме йому щось від себе. Йдемо у зворотному напрямі».</p> <p>Тренер 2: Ця вправа на перший вигляд проста, але часто запам'ятати якісь деталі чи імена нам дуже важко. Але іноді вміння акцентувати увагу на таких дрібницях, як назва, дозволяє нам бути ефективнішими та результативнішими у виконанні бойових завдань.</p> <p>Рекомендації для тренера: Зверніть увагу на тих, хто не запам'ятав ім'я сусіда у колі. Неухважність може бути ознакою тривожності людини. Таких варто підтримувати словами розуміння.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p>Вправа «ЗНАЙТИ СТРАТЕГІЮ»</p> <p>Тренер поділяє групу на підгрупи по 6 осіб. Усі сідають на землю та беруться за руки між собою. Тренер оголошує завдання: «За мою команду група повинна одночасно піднятися та стати на ноги, не відпускаючи руки товаришів». Ефект змагальності дозволяє пришвидшити процес пошуку оптимальної стратегії вирішення питання.</p> <p>Тренер слідкує за правильністю виконання вправи курсантами, надає їм допомогу в разі виникнення проблем з виконанням окремих елементів вправи.</p> <p>Після виконання вправи здійснюється і обговорення за методикою «Аналіз проведених дій».</p> <p>Вправа «СТРИБОК У БЕЗОДНЮ»</p> <p>Тренер шикують курсантів у дві шеренги обличчям один до одного, учасники беруть один одного за руки в замок, один із них (бажано доброволець) займає місце на відстані близько 5-7 метрів. Йому зав'язують очі тканиною. За командою тренера він робить три повні оберти навколо себе та повинен побігти в тому напрямку, в якому стоїть група учасників, й підбігаючи до них, не задумуючись, стрибнути швидко вперед їм на руки. Група в цей час забезпечує його безпеку, намагаючись м'яко спіймати та направити в правильному напрямку. Після вдалої спроби відбувається заміна учасника. На початковому етапі можна виконати вправу з відкритими очима.</p> <p>Після того, як усі курсанти візьмуть участь, відбувається обговорення, під час якого курсанти повинні дати відповіді</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

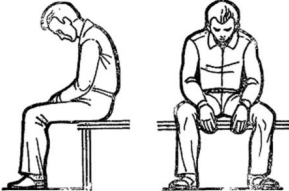
№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>на такі питання: Що я відчував, коли біг в невідомість? Що придавало мені впевненості? Як я сприймав дії товаришів, які намагались мене врятувати? Як почували себе ті, хто ловили учасника? Як курсанти координували свої дії? Які дії курсантів можна назвати найбільш вдалими? Чи посилила вправа довіру один до одного? Тренер слідкує за правильністю виконання вправи курсантами, надає їм допомогу в разі виникнення проблем з виконанням окремих елементів вправи.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ПОЛІТ»</p> <p>Тренер шикує групу у дві шеренги. З числа групи вибирається 8 чоловік, що поділяються між собою по парам, беруть в руки 1 плащ-накидку, скручують її, роблячи імітацію канату, стають один напроти одного. Коли сформовано 4 пари, тренер запрошує першого бажаного здійснити політ на імітованих канатах. Даний військовослужбовець вдягає на очі пов'язку. Тренер доводить завдання першому учаснику: рівно витягнути руки перед собою, тіло в положенні планки покласти на плащ намети, які тримають 4 пари попередньо сформованих команд. Групі з 8 осіб завдання: «Ваше завдання: рівномірно й чітко голосом подавати один одному команди й при цьому рівномірно коливати учасника, який лежить на плащ наметах, уважно спостерігаючи за тренером, який у певний момент показує цифру, після чого завдання осіб, що коливають плащ-намети з учасником, по команді одночасно й рівно підкинути даного військовослужбовця у висоту й після чого знову його спіймати на намет, учасник, що підлітає у висі має максимально рівно намагатись тримати своє тіло, ні в якому разі, не підгинаючи у польоті власні кінцівки під себе, чи розводячи їх в сторону, а навпаки максимально довіритись власним партнерам, при цьому чітко виконуючи ті вказівки, які подає тренер»).</p> <p>Після першого польоту відбувається заміна учасників, і вправа починається спочатку. Все триває доти, допоки всі учасники навчальної групи не пройдуть дану вправу.</p> <p>Також до усіх учасників доводяться такі правила тренінгу: поки виконується вправа, решта учасників, що вишикувані у 2 шеренги, мовчки спостерігають за тим, що відбувається, чекаючи своєї черги.</p> <p>Після завершення гри усі збирають в коло та відбувається обговорення, під час якого курсанти повинні дати відповіді на такі питання: Наскільки важко було довіритись своїм партнерам? Як я особисто сприймав все що відбувається? Що було найважче? Чи усі учасники дотримувались встановлених правил? Що нового я отримав після вправи? Тренер слідкує за правильністю виконання вправи курсантами, надає їм допомогу в разі виникнення проблем з виконанням окремих елементів вправи.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІКИ.		4 ГОД
2.4.1	ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.		

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Тренер розкриває зміст поняття саморегуляції. Демонструє формулу саморегуляції. Показує ізометричні вправи, вправи на дихання.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Надання допомоги військовослужбовцям, що отримали психічні травми, є важливою і необхідною складовою частиною морально-психологічного забезпечення бойових дій військ. Однак, порушення психічного рівноваги не тільки завдає шкоди здоров'ю людей, знижує їх боєздатність, але у більшості випадків вимагає значного часу.</p> <p>Одним із дієвих важелів впливу на психічні стани військовослужбовців є оволодіння ними навичками саморегуляції та вміння командирів різних ступенів керувати станом підлеглих.</p> <p>Провідну роль у формуванні необхідних морально-психологічних якостей та підготовці військовослужбовців до бою належить командирі, який не тільки особисто визначає основні напрями, форми, методи, способи і прийоми цієї роботи, управляє цим процесом, а й навчає підлеглих офіцерів навичкам формування у воїнів психологічних якостей, необхідних для ведення активних бойових дій.</p> <p>Розвиток психічних розладів дуже тісно пов'язаний з фізичним станом організму. Тому, заходи їх профілактики збігаються із загальними завданнями психогієни та психопрофілактики, які слід розглядати як єдиний комплекс, єдину систему заходів, спрямованих на зміцнення і збереження нервово-психічного здоров'я військовослужбовців, створення оптимальних умов для психічної діяльності воїнів у бойовій обстановці.</p> <p>Самопереконавання – це вміння підпорядковувати свої особисті мотиви вимогам та інтересам обов'язку («Я повинен»; «Я можу»; «Я вмію»; «Я витримаю»; «Мені це під силу» тощо).</p> <p>Самонавіювання – це здатність навіювання якихось думок, бажань, образів, відчуттів, станів самому собі («Я спокійний»; «Мені зручно і добре»; «Відчуваю себе бадьорим»; «Я зосереджений і зібраний»; «Я бадьорий і впевнений» тощо).</p> <p>Для зняття стану тривоги і страху слід використовувати формулу саморегуляції, спрямовану на розслаблення скелетних м'язів. Це затримає надходження в мозок імпульсу тривоги. Формула саморегуляції може бути такою:</p> <p>«Ставлення до подій спокійне. Повна впевненість у своїх силах. Моя увага зосереджена на діях, що мною виконуються. Ніщо стороннє мене не відволікає. Я повністю зосереджений. Труднощі та перешкоди тільки мобілізують мене». Подібна формула вимовляється подумки або вголос 5-6 разів протягом 2-4 хвилин.</p> <p>Для відновлення сил і спокою рекомендується використовувати самонавіювання для сну. Рятувальник повинен навчитися занурювати себе на певний час у сон і самотійно виходити з нього відпочившим і бадьорим. Тривалість викликаного сну – від 20 до 40 хвилин. Формулу самонавіювання сну зазвичай наговорювати відразу ж за формулою психом'язового тренування. Наприклад: «Я розслабився. Мені хочеться спати. З'являється відчуття сонливості. Воно з кожною хвилиною посилюється, стає глибше. Пріємно важчають повіки. Повіки стають важкими і закривають очі. Настає спокійний сон». Кожну фразу слід подумки вимовляти повільно, монотонно.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Застосування емоційно-вольової саморегуляції (ЕВС) для зменшення напруги, заспокоєння, підвищення емоційно-вольової стійкості.</p> <p>Використовуйте такі прийоми:</p> <p>а) перед виконанням службового (бойового) завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – самоконтроль за зовнішнім проявом негативних емоцій; – самопереконання – переконати себе у своїй підготовленості до виконання (рішення) поставленого завдання, в надійності техніки; – звернення до свого ідеалу, думки колективу, друзів («А як би вчинив мій командир?», «Що скажуть потім мої товариші?») і т.д.); – застосування формул самоналаштування – прийняти зручну позу (краще сидячи), опустити плечі, по можливості закрити очі, перевірити відсутність скутості; дихати спокійно; потім застосувати одну або декілька таких формул: «Я володію собою», «Увага загострюється», «Гранично організований», «Пильність на висоті», «До виконання завдання готовий», «Усе буде нормально, усе буде добре»; формули повторювати подумки або пошепки три-чотири рази, не кваплячись, впевнено, яскраво представляючи свою поведінку та дії; <p>б) в ході виконання професійного завдання :</p> <ul style="list-style-type: none"> – самоконтроль за зовнішнім проявом негативних емоцій; – регуляція дихання – вдих короткий, але середній по глибині, видих тривалий поштовхами через губи, складені трубочкою; – (неначе гасите сірники) так дихати декілька разів до оволодіння ритмом дихання; при швидкій ходьбі або неквапливому бігу контролювати тривалість видиху; – самоконтроль – в тривожний момент сказати собі (можна вголос): «Тримайся, (назвати своє ім'я) !»; – застосування формул під час руху або на місці: «Збуджений, але контролюю себе», «Я керую собою», «Я сильний», «Я відважний», «Упевнений у своїх силах». Повторити 3-4 рази. <p>Застосування ЕВС для зняття втоми</p> <p>Залежно від обстановки і часу виконати такі прийоми:</p> <p>а) якщо виникла невелика втома і є 5-7 хвилин часу, то необхідно сісти або лягти в зручну позу, закрити очі, розслабитися; дихати спокійно, ритмічно; згадати спокійні життєві ситуації або думати про приємний відпочинок: «Мій організм відпочиває і набирається сил»; повторити навіювання два-три рази;</p> <p>б) якщо втома виникла в результаті тривалої діяльності або безсонної ночі, то необхідно на 20-30 хвилин зайняти позу лежачи (у теплий час – на землі), краще на спині, зручно розташувавши руки і ноги; голова – невисоко на подушці або валику з трави, землі. Подивитися на годинник і уявити положення стрілок, коли потрібно прокинутися. Нав'яти собі: «Прокинуся в заданий час». Закрити очі, перевірити відсутність скутості в тілі і нав'яти собі: «Я розслаблююся... приємно відпочиваю... сон охоплює мене.. Прокинуся в зазначений час».</p> <p>Застосування ЕВС для прискорення процесу оволодіння навичками майбутніх дій</p> <p>Прискорене оволодіння навичками досягається за допомогою уявного тренування, тобто уявного програвання майбутніх дій. Розвинена здатність до уявного тренування полегшує засвоєння взаємодії механізмів техніки.</p> <p>Методика уявного тренування:</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>– запам'ятати послідовність наступних дій (рухів), їх короткі (умовні) назви;</p> <p>– зайняти приблизно таке положення, яке буде потрібно насправді; якщо дозволяє обстановка, то закрити очі для уявлення відповідних дій (рухів);</p> <p>– опустити плечі та розслабити по можливості м'язи тіла;</p> <p>– чітко уявити послідовність майбутніх дій (рухів), одночасно подумки (чи пошепки), повторюючи словесні назви складних рухів; досягнувши безпомилкового повторення, прискорити темп, а через декілька занять довести його до нормативного (потрібного).</p> <p>Застосування ЕВС для поліпшення запам'ятовування або відтворення в пам'яті навчального (службового) матеріалу</p> <p>Застосуйте один з таких прийомів:</p> <p>– дайте собі установку запам'ятати (пригадати) у формі самонаказу: «Я повинен це запам'ятати», «Мені необхідно це знати», «Дуже важливо запам'ятати такі формули (цифри, визначення)»; цей прийом особливо ефективний при роботі з конкретним навчальним матеріалом та наявності інтересу до нього.</p> <p>Вправа</p> <p>Зайняти початкову позу: сісти на стілець і приємно розслабитися; ноги розставити і трохи виставити вперед; природно згорбитися, руки покласти передпліччями на стегна, долоні звисити, м'язи шії розслабити, голову зручно нахилити. Нижню щелепу злегка опустити, очі закрити. Мімічні м'язи – розслаблені, вираз обличчя – спокійний.</p> <p>Методика посиленої активізації:</p> <p>– виконати прийоми нормальної активізації, але енергійніше; для посилення результативності активізуючого дихання уявляти, що в період виходу і затримки дихання Ваш організм наповнюється силою, бадьорістю і здоров'ям, а при виходу йде усе небажане, неприємне;</p> <p>– провести коротку фізичну розминку, виконавши декілька енергійних рухів руками перед грудьми або присідань. Якщо фізична розминка неможлива, то провести імітацію вставання. Уявити відчуття прохолоди. Наприклад: «Ви вийшли після купання на берег. Дме прохолодний вітер. По шкірі біжать «мурашки». Відчуваєте легке тремтіння. М'язи стали пружними. Організм гранично активізувався, готовий енергійно діяти».</p> <p>Методика саморегуляції майбутньої поведінки: скласти словесну формулу, коротко виражаючи суть бажаної поведінки в незвичайній або небезпечній ситуації; наприклад: «Я завжди зібраний і холоднокровний», «Упевнений у своїх силах» і т.п.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p>ВПРАВА «ДИХАННЯ ПО КВАДРАТУ»</p> <p>Інструкція: озирніться і знайдіть очима прямокутний предмет: двері, вікно, картину або уявіть прямокутник, виконуйте так:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подивіться у верхній лівий кут і вдихніть, подумки порахуйте до чотирьох. 2. Переведіть погляд на верхній правий кут і затримайте дихання і порахуйте до чотирьох. 3. Переведіть погляд на нижній правий кут і видихніть, порахуйте до чотирьох. 4. Переведіть погляд на нижній лівий кут і спокійно проголосіть: «Розслабився і усміхнувся!» 	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «ДИХАННЯ ДІАФРАГМОЮ»</p> <p>Рука на животі, відчуття дихання: вдих через ніс (1-3), видих через рот і відчувається, як працює діафрагма. Опрацювати 2 рази вдень. Заспокійливе дихання.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Метод «ПАПЕРОВОГО ПАКЕТУ»</p> <p>Цей метод дозволяє збільшити вміст вуглекислого газу в крові, завдяки чому, вирівнюється дихання: обмежується кількість кисню, що поступає в легені, а кількість вуглекислого газу збільшується внаслідок того, що ти знову вдихаєш той вуглекислий газ, який ти видихнув (Не турбуйся – кисню в твої легені потрапить достатньо!).</p> <p>Цей метод не вимагає посиленого тренування.</p> <p>Відчувши наближення паніки, надінь на рот і ніс маленький паперовий пакет.</p> <p>Притисни його до обличчя руками якомога щільніше, щоб повітря не проходило.</p> <p>Тепер повільно і рівно дихай в пакет. Дихай до тих пір, поки паніка не почне відступати, а дихати не стане легше.</p> <p>Аналогічний ефект можна отримати, якщо скласти долоні «чашкою» і щільно, прикривши рот і ніс, повільно дихати в цю «чашку».</p> <p>Щоб користуватися цим методом, тобі доведеться носити з собою в кишені або сумці паперовий пакет, або щось подібне, чим можна було б його замінити. В цьому значенні «чашка» зручніше. Проте за допомогою пакету ти все-таки швидше зумієш відновити газовий баланс в крові і заспокоїти страх.</p> <p>Вправа «ДОЩ»</p> <p>Мета: зняття емоційного напруження.</p> <p>Інструкція: учасники стають у коло. Тренер починає: «Чи знаєте ви, що таке дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Стежте уважно! Зараз всі разом ви будете повторювати мої рухи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в Австралії піднявся вітер (ведучий тре долоні); – починає крапати дощ (кляцання пальцями); – дощ посилюється (почергове плескання долонями по грудях); – починається справжня злива (плескання по стегнах); – а ось град, справжня буря (тупіт ногами); – але що це? Буря стихає (плескання по стегнах); – дощ стихає (плескання долонями по грудях); – рідкі краплі падають на землю (кляцання пальцями); – тихий шелест вітру (потирання долонь); – сонце (руки догори). <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>АУТОГЕННЕ ТРЕНУВАННЯ «ЗАЗЕМЛЕННЯ»</p> <p>Все це приводить до втрати відчуття рівноваги (опори), порушення відчуття фізичних меж і контактів з іншими людьми, до деформації уявлення про своє фізичне тіло і виникнення м'язових напруг, які поступово ведуть до соматичних захворювань (bronхіальної астми, виразки шлунку, нейродермітів і т.д.).</p> <p>Внутрішнє відчуття безпеки людини відображає його</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>якість «заземлення». Під «заземленням» розуміється не тільки здатність твердо стояти на ногах у фізичному значенні, але це ще і енергетичний контакт з землею, відчуття опори, яка забезпечує стійкість і можливість рухатися.</p> <p>Коли людина добре «заземлена», вона відчуває себе безпечно на ногах, упевнена, що має ґрунт під ногами. Це залежить не від сили ніг, а від того, як їх відчувають.</p> <p>Проблема нестачі відчуття безпеки не може бути розв'язана, доки людина не усвідомить своє недостатнє «заземлення».</p> <p>Робота з опорами («заземлення»).</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ВІДПОЧИНОК»</p> <p>Вихідне положення – стоячи поставити ноги на ширину плечей. Вдих, на видиху нахилитися, розслабити шию і плечі так, щоб голова й руки вільно звисали до підлоги. Дихати глибоко, стежити за своїм подихом. Перебувати в такому положенні протягом 1-2 хвилини. Потім повільно випрямитися.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">ВПРАВИ НА ЗАСПОКОЄННЯ Вправа «ПОЗА КУЧЕРА НА ДРОЖКАХ»</p> <p>Це допоможе тобі заспокоїтися, ефективно зняти фізичну і психічну напругу, що має величезне значення для профілактики перевтоми, неврозів і психосоматичних захворювань джерелом яких є стрес. Відновлення сил в аутогенному стані (при регулярному виконанні цієї вправи) йде набагато швидше, ніж під час сну або простого відпочинку.</p> <p>Ця поза для аутогенного тренування застосовується найчастіше тому, що в ній можна займатися практично всюди, <i>де є стілець, табурет, ящик відповідної висоти та ін.</i></p> <p>Критерій придатності підручних засобів для занять в позі «кучера на джожках» – розташування сидіння і стегон того, хто займається паралельно підлозі (див. рис. 1). Перед заняттям слід ослабити поясний ремінь, розстібнути верхній гудзик сорочки, зняти годинник, окуляри.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Рис. 1</p> <p>Для того, щоб прийняти «позу кучера на джожках», необхідно:</p> <ul style="list-style-type: none"> сісти на край сидіння так, щоб край стільця (або того, на чому ти сидиш) припав на складки сідниць; широко розставити ноги, щоб розслабити м'язи, які зводять стегна; гомілки поставити перпендикулярно підлозі (якщо після 	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>цього залишається напруга в гомілках, посуňte стопи вперед на 3-4 сантиметри до зникнення напруги); голову опустити вперед, щоб вона висіла на зв'язках, і згорбити спину;</p> <p>погодійдуючись назад-вперед, переконатися, що поза стійка за рахунок рівноваги між опущеною головою і згорбленою шиною;</p> <p>покласти передпліччя на стегна так, щоб кисті м'яко огинали стегна і не торкалися одна одної; спиратися передпліччями на стегна не треба, оскільки поза стійка і без цього;</p> <p>закрити очі;</p> <p>дихати спокійно, як уві сні, роблячи вдих і видих через ніс.</p> <p>Спочатку поза здається незручною, але у міру її освоєння виявляються її переваги: невибагливість і універсальність; опущена голова робить невидимим обличчя, що важливе багатьом тим, хто займається.</p> <p><i>Поширені помилки: сідають не на край стільця, а на все сидіння, що приводить до затікання ніг, недостатньо горблять спину і не до кінця опускають голову, надмірно нахилиються вперед, що приводить до болю в шії, спираються передпліччями на стегна.</i></p> <p>Окрім безпосередньої користі в освоєнні пози, це знімає боязнь заняття у присутності інших людей не тільки у тих, хто демонструє позу, але і у тих, хто це спостерігає.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Тренер доводить основні методи відволікання.</p> <p>Не концентруй увагу на симптомах, ти тільки посилюєш їх і загострюєш напад паніки. Є декілька методів, які допомагають відвести увагу від панічних відчуттів.</p> <p>Пропонуються використовувати три методи, які вважаються найдієвішими для подолання нападів паніки. Спробуй кожен з них і вибери той, який підходить тобі якнайбільше.</p> <p>Метод гумової стрічки</p> <p>Носи на зап'ясті гумову стрічку. Відчувши наближення нападу паніки, відтягни її, і хай вона з достатньою силою клацне тебе по руці. Різка болісне відчуття відверне увагу від підступаючих симптомів і дасть час застосувати й інші методи для контролю страху, наприклад, метод сповільненого дихання. Іноді буває достатньо і самого відчуття, щоб зупинити напад паніки.</p> <p>Загальні додаткові компоненти:</p> <p>1. Фізичні вправи. Якщо виконання ідеомоторних прийомів базується на нервово-м'язовій нарузі, необхідно виконати декілька простих фізичних вправ, що знімають цю напругу.</p> <p>2. Самомасаж. Легкими рухами рук, не причиняючи собі болю, потрібно промасажувати напружені або больові ділянки шії. Якщо руки при цьому втомлюються, їх необхідно струснути. Продовжувати самомасаж протягом 5 хв.</p> <p>3. Вправа «СКАНУВАННЯ». Ця вправа містить спеціальну послідовність циклічних механічних рухів, що повторюються і дозволяють виявити саме той рух, який більше підходить до вашого розкріпачення і переходу до керованих ідеомоторних прийомів:</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<ul style="list-style-type: none"> – впродовж 30 сек. необхідно виконати будь-які легкі та приємні повороти голови по колу; – впродовж 30 сек. необхідно виконати будь-які легкі та приємні рухи плечового поясу; – впродовж 30 сек. необхідно виконати будь-які легкі та приємні колові рухи стегон, що схожі на крутіння обруча; – впродовж 30 сек. треба виконати будь-які приємні та легкі рухи на рівні колін; – рух, який є найприємніший і найлегший, необхідно повторити впродовж 30 сек. <p>Це і є індивідуальний «ключовий» рух, що розслаблює. Можливо, він буде знайомим військовослужбовцю з повсякденного життя – саме цей рух він мимоволі робив у моменти нервового напруження.</p>		
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.5	НАВЧАЛЬНЕ МІСЦЕ № 5. ІНДИВІДУАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА, ПОДОЛАННЯ СТРАХУ ТА ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ.		4 ГОД
2.5.1.	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Тренер розкриває зміст індивідуальної підготовки та її основні положення. Демонструє вправи на подолання страху та формування довіри.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ПЕРЕКАТ»</p> <p>Тренер подає команду: «Лягай!», «Перекач до межі площадки і назад!», «Зупинка тільки за мою команду!»</p> <p>Добитися виконання команди, здійснюючи постійний вербальний вплив, контроль за діями, спостереження за станом військовослужбовців та повторення дій.</p> <p>Дистанція перекачування повинна бути 30 метрів в один бік і зворотний. Слідкувати за тим, щоб не було затримок. Якщо військовослужбовець не може далі перекинутися і затримує рух своєї групи, необхідно дати команду, щоб всі перекинувалися через нього. Ретельно спостерігати за станом тих, хто навчається. Якщо військовослужбовець починає блювати, то робить це тільки в межах площадки, після чого повинен заспати землю своє блювотиння і продовжувати виконувати вправу. У разі неспроможності діяти – черговий лікар (фельдшер) надає йому першу допомогу. Інструктор повинен визначати при цьому тих, у кого краще розвинутий вестибулярний апарат, лідерські якості призначених командирами військовослужбовців та згуртованість груп.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ЧЕРВ'ЯК»</p> <p>Група розташовується на підготовленій ґрунтовій площадці 50 на 50 м.</p> <p>Перший варіант. Переповзання тільки за допомогою кистей рук на дистанцію 20-30 м (4 рази) у встановленому напрямку і у зворотний бік.</p> <p>Другий варіант. Переповзання тільки за допомогою ніг: руки за спиною у замку на дистанцію 20-30 м (4 рази).</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ВІЛЬНЕ ПАДІННЯ»</p> <p>Мета: Формування сміливості при виконанні вправ з елементами ризику.</p> <p>Місце проведення: Ділянка місцевості, предмет висотою близько 1 метра.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p style="text-align: center;">Виконують вказівки тренера.</p> <p style="text-align: center;">Беруть участь в обговоренні.</p> <p style="text-align: center;">Виконують вказівки тренера.</p> <p style="text-align: center;">Беруть участь в обговоренні.</p> <p style="text-align: center;">Виконують вказівки тренера.</p>	<p style="text-align: center;">тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Кількість учасників: одночасно у вправі можуть бути задіяні до 10 чоловік.</p> <p>Умови вправи: Вправа поділяється на чотири частини.</p> <p>Частина перша: один із учасників групи (переважно доброволець) стає спиною до інших членів команди, які розташовуються перпендикулярно до нього в колону по 2 обличчям один до одного.</p> <p>За командою тренера доброволець здійснює вільне падіння назад, тримаючи руки складеними на грудях, не згинаючи ноги в колінах та в тулубі.</p> <p>Вправа виконується кожним учасником до того моменту, поки не буде виконана без згинання тіла у вищезазначених місцях, але не менше трьох повторів.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p>Частина друга: кількість членів команди, які забезпечують безпечне падіння поступово зменшується до одного чоловіка, при цьому кожен з учасників повинен взяти участь у виконанні обов'язків кожного учасника.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p>Частина третя: один із членів команди стає на коліна та опирається руками на землю. Інший учасник стає ногами йому на спину та повторюються дії, зазначені в частині другій вправи.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p>Частина четверта: на ділянці місцевості обирається предмет висотою близько одного метра, після чого кожен з учасників повинен здійснити дії, зазначені в частині другій вправи.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «СВІЧКА»</p> <p>Мета: Формує здатність долати страх на основі довіри членів групи один до одного.</p> <p>Місце проведення: Тактичне поле, полігон, спортивний зал.</p> <p>Матеріальне забезпечення: стілець, стіл, ящик, підставка заввишки від 40 до 150 см.</p> <p>Кількість учасників: від 3 до 7 чоловік, велика група ділиться на підгрупи.</p> <p>Виконання вправи. Тренер, розподіливши учасників на підгрупи, доводить таку інструкцію: «Для людини важким випробуванням є падіння на спину. Психіка опирається цьому. Навіть, якщо ви знаєте на рівні розуму, що нічого страшного не трапиться, все одно, десь всередині народжується страх, який дуже важко подолати. Подолати його можна тільки у разі беззастережної довіри своїм товаришам. Перевірте себе, чи вірите ви тим, хто вас оточує! Укріпіть свою віру в них! Для цього той з вас, хто працюватиме, повинен встати на піднесення (на спину одного з учасників, що встав на стілець, стіл, підвіконня). У нього за спиною збирається група і витягає руки вперед долонями вгору для того, щоб зловити на руки падаюче тіло. Військовослужбовець, який виконує вправу, не дивлячись назад, або закривши очі, падає навзнаки спиною. Спробуйте розслабитися в процесі падіння. Кожен виконує по три падіння. Група з кожним</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>падінням прагне опускати руки все нижче до підлоги.</p> <p>Після закінчення виконання вправи проводиться обговорення. Учасники висловлюються про те, що нового вони дізналися про свою довіру до групи, як вона змінилася в процесі виконання вправи. Якщо хто-небудь не зміг виконати вправу або кожного разу насилу примушував себе робити це, йому пропонується вибрати зі складу всієї групи людей, яким він довіряє, страхувати себе і виконати вправу з ними.</p> <p>Коментар. Страх падіння на спину може бути пов'язаний з травмами, отриманими військовослужбовцем коли-небудь. Травматична подія може відбутися в ранньому дитинстві, може бути витиснена і не пов'язуватися в свідомості з актуальним страхом падіння на спину. У такому разі страх стає несвідомим і не піддається раціональному аналізу.</p>	Беруть участь в обговоренні.	
2.5.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.6.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 6. ОСНОВИ РОБОТИ В КОМАНДІ ТА ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ.		4 ГОД
2.6.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 30 хв.</p> <p>Тренер вказує на основи та потребу взаємодії у команді.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА – 80 хв.</p> <p>Вправа «ГРУПОВЕ ВІДЖИМАННЯ»</p> <p>Тренер розподіляє учасників на групи по 4 людини. Якщо кількість учасників не ділиться на чотири, можна утворити трійки.</p> <p>Як і в інших вправах, має сенс включати в четвірки учасників, мало знайомих один з одним (протягом всього тренінгу керівники стежать за спілкуванням учасників, спостерігають соціометричну картину).</p> <p>Тренер ставить завдання: четвірки і трійки повинні віджатися від землі. Але зробити вони це повинні разом, так, щоб землі стосувалися тільки руки – ноги і інші частини тіла повинні були в повітрі.</p> <p>Нехай учасники самі здогадаються, як це можна зробити.</p> <p>Найлегший спосіб полягає в тому, щоб учасники лягли на живіт, утворивши своєю групою квадрат або трикутник. Ноги свої треба покласти на спину сусіда. Синхронно вони віджимаються від землі – і виходить так, що землі вони стосуються тільки руками.</p> <p>Кожна група повинна протриматися в повітрі не менше п'яти секунд.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «КОЛОДА»</p> <p>Мета: Тренувати психологічну стійкість військовослужбовців за несприятливих зовнішніх і внутрішніх умов.</p> <p>Місце проведення: тактичне поле.</p> <p>Ресурси: колода довжиною 2,5 -3,5 метри.</p> <p>Кількість учасників: одночасно у вправі можуть бути задіяні 8-10 чоловік.</p> <p>Умови вправи:</p> <p>Тренування №1.</p> <p>Шиккування всієї навчальної групи – тренер розподіляє групи на рівні команди по 8-10 чоловік.</p> <p>Вправа виконується кожною з груп по чергово.</p> <p>– вихідне положення: шиккування навпроти колоди в одну шеренгу. Колода береться усіма учасниками групи у дві руки й закидається собі на праве плече;</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>– за командою: «Над головою!» – колода піднімається над головою на витягнуті руки;</p> <p>– за командою: «На ліве плече!» – колода опускається ліве плече;</p> <p>– за командою: «На праве плече!» – колода перекидається на праве плече;</p> <p>– за командою: «Над головою!» – колода піднімається над головою на витягнуті руки.</p> <p>Повторити не менше 30 разів. Тренер вимагає тримати ритм і суворо виконувати його рахунок, постійно здійснює вербальний вплив на психіку військовослужбовців через гучномовець. Збільшує темп.</p> <p>Тренування №2.</p> <p>Шикуння всієї навчальної групи. Тренер встановлює дистанцію та інтервали, розподіляє групи на рівні команди по 8-10 чоловік.</p> <p>Вправа виконується кожною з груп почергово.</p> <p>– вихідне положення: шикуння навпроти колоди в одну шеренгу. Колода береться усіма учасниками групи у дві руки й закидається собі на праве плече;</p> <p>– за командою: «Над головою!» – колода піднімається над головою на витягнуті руки;</p> <p>– за командою: «На біцепс!» – колода опускається на руки перед собою;</p> <p>– за командою: «Присідай раз!» – група виконує одне присідання з поверненням у вихідне положення «Колода на біцепс»;</p> <p>– за командою: «Присідай два!» – група виконує одне присідання з поверненням у вихідне положення «Колода на біцепс»;</p> <p>Повторити не менше 30 разів. Тренер вимагає тримати ритм і суворо виконувати його рахунок, постійно здійснює вербальний вплив на психіку військовослужбовців через гучномовець. Збільшує темп.</p> <p>Тренування №3.</p> <p>Шикуння всієї навчальної групи. Тренер розподіляє групи на рівні команди по 8-10 чоловік.</p> <p>Вправа виконується кожною з груп почергово.</p> <p>– вихідне положення: шикуння навпроти колоди в одну шеренгу. Колода береться усіма учасниками групи у дві руки й закидається собі на праве плече;</p> <p>– за командою: «Над головою!» – колода піднімається над головою на витягнуті руки;</p> <p>– за командою: «На біцепс!» – колода опускається на руки перед собою;</p> <p>– за командою: «Роби раз!» – група виконує один нахил вперед з поверненням у вихідне положення «Колода на біцепс»;</p> <p>– за командою: «Роби два!» – група виконує один нахил вперед з поверненням у вихідне положення «Колода на біцепс».</p> <p>Повторити не менше 30 разів. Тренер вимагає тримати ритм і суворо виконувати його рахунок, постійно здійснює вербальний вплив на психіку військовослужбовців через гучномовець. Збільшує темп.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p>	<p>20 хв</p>
2.6.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.7	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 7. ВІДЕОТРЕНІНГ.		4 ГОД
2.7.1.	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 30 хв.</p> <p>Розташування особового складу в клубі у встановленому</p>	Розташовуються на визначених	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>місці та перевірка особового складу. Тренер доводить тему, мету та час відеотренінгу.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА – 80 хв.</p> <p>Тренер організовує перегляд відеофільму «Алкоголь та бойова активність солдата».</p> <p>Тренер організовує аналіз переглянутого відеотренінгу, обговорення матеріалу, мозковий штурм з пошуку шляхів використання отриманої інформації у вирішенні службово-бойових завдань морально-психологічного забезпечення.</p> <p>Тренер організовує перегляд відеофільму «Психологічна допомога військовослужбовцям».</p> <p>Тренер організовує аналіз переглянутого відеотренінгу, обговорення матеріалу, мозковий штурм з пошуку шляхів використання отриманої інформації у вирішенні службово-бойових завдань морально-психологічного забезпечення.</p> <p>Тренер організовує перегляд відеофільму «Саморегуляція».</p> <p>Тренер організовує аналіз переглянутого відеотренінгу, обговорення матеріалу, мозковий штурм з пошуку шляхів використання отриманої інформації у вирішенні службово-бойових завдань морально-психологічного забезпечення.</p> <p>Тренер організовує перегляд відеофільму «Луганський аеропорт».</p> <p>Тренер організовує аналіз переглянутого відеотренінгу, обговорення матеріалу, мозковий штурм з пошуку шляхів використання отриманої інформації у вирішенні службово-бойових завдань морально-психологічного забезпечення.</p>	<p>місцях, усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють та аналізують отриману інформацію, беруть участь у обговоренні.</p> <p>Беруть участь у обговоренні та мозковому штурмі.</p> <p>Усвідомлюють та аналізують отриману інформацію, беруть участь у обговоренні.</p> <p>Беруть участь у обговоренні та мозковому штурмі.</p> <p>Усвідомлюють та аналізують отриману інформацію, беруть участь у обговоренні.</p> <p>Беруть участь у обговоренні та мозковому штурмі.</p> <p>Усвідомлюють та аналізують отриману інформацію, беруть участь у обговоренні.</p> <p>Беруть участь у обговоренні та мозковому штурмі.</p>	
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 х.
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій): Слухачі повинні відповісти на запитання: – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?» – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої</p>	Беруть участь в АПД.	10 хв

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»;</p> <p>– «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?».</p>		
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	<p>Беруть участь в опитуванні (тестуванні).</p>	10 хв

МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА «ГРУПОВИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ»

Цілі:

- сформувати групову взаємодію та вміння діяти в команді в умовах впливу змодельованих інструктором психічних і фізичних чинників;
- продовжити формувати у курсантів вольові вміння долати труднощі та стресори;
- досягти усвідомлення курсантами важливості командної роботи при виконанні завдань під впливом стресорів;
- досягти командної взаємодії у відділеннях навчальної групи курсантів;
- визначити лідерів, аутсайдерів та інші ролі групової взаємодії;
- стимулювати суб'єктну активність курсантів в процесі командування.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 6 робочих днів.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації тренінгу (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- обов'язкова присутність фельдшера (чергового лікаря) під час виконання вправ;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- огорожена площадка з ґрунтовим або трав'яним покриттям 50x50 м (прив'язка до місця проживання курсантів);
- танк Т-64-БВ;
- аудіоапаратура (потужність – 250 КВт), аудіозаписи істеричного плачу та сміху дітей, панічного крику наговпу, сирени, гулу падіння каміння, криків, шуму, лязгання гусениць тощо;
- екіпіровка: автомат, протигаз, сумка для магазинів;
- засоби імітації (димові шашки, петарди тощо).

Методика проведення «ГРУПОВОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		20 хв
1.1.	Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу. Доведення теми, мети та часу тренування. Доведення заходів безпеки під розпис.	Шиккування, сприйняття інформації. Усвідомлення Повтор теми та мети тренування. Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.	10 хв
1.2	Висування особового складу до місця проведення занять	Бігом у повному спорядженні висуваються до визначеного місця.	10 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. ПЕРЕВІРКА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО РІВНЯ КУРСАНТІВ.		8 ГОД
2.1.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Сьогодні ми познайомимося з новою для деякого з вас формою взаємодії. Подальші дні ми присвятимо спілкуванню у формі тренінгу. Тренінг – це форма заняття, що дозволить учасникам не лише розширити свої знання засобів взаємодії групи людей, а й покращити навички спілкування, дізнатися більше про себе й своє оточення, покращити настрій і налагодити приязні стосунки з іншими учасниками.</p> <p>Варто згадати про такі правила тренінгу:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. У тренінгу приймають участь усі присутні; 2. Ми поважасмо думку інших та дозволяємо висловлювати її; 3. Намагаємося ставитись з повагою до почуттів інших; 4. Дотримуємося принципу рівності: в тренінгу немає звань і посад; 5. Говоримо і діємо в поточному часі: намагаємося висловлювати почуття і думки, що властиві вам саме тут і тепер. <p>Мотузковий курс – тренінг командоутворення, згуртування колективу, формування ефективної команди, пробудження лідерських якостей. Крім того, в результаті його проведення передбачається:</p> <ul style="list-style-type: none"> – засвоєння групових стратегій і тактик; – пробудження інтересу до ініціативи, творчого вирішення проблем; – самовираження; – самопізнання і пізнання інших учасників; – впевненість в собі, своїх силах; – набуття досвіду вирішення конкретних проблем; – подолання страху, власних комплексів; – навчання прийомам ефективної комунікації. <p>Учасники мотузкового курсу вчать долати бар'єри в спілкуванні, пізнають один одного ближче, завдяки цьому і відбувається згуртування групи. Але тренери повинні уважно стежити за тим, щоб окремі учасники не форсували цей процес, поважали один одного, мали терпіння.</p> <p>Після кожної вправи відбувається обговорення. Під час нього, учасникам дається можливість зрозуміти, як було прийнято рішення, хто зайняв активну позицію, як певні</p>	Усвідомлюють інформацію, задають питання.	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>обставини вплинули на результат. Обговорюється і те, як можна було б вчинити інакше, що для цього треба було б зробити.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Вправа «КОЛОДА НАД ПІРІВЮ»</p> <p>Для вправи потрібно колоду або «колоду». Можна використовувати дерево, яке лежить на землі, дошку шириною 20 см або достатньої довжини, щоб вмістити всю команду, гімнастичну лаву або ще щось подібне. Бажано, щоб колода височіла над землею, щоб можна було легко зафіксувати, коли хтось торкнеться землі.</p> <p>Вправа починається з того, що учасники шикуються поруч з колодою. У якому порядку вони вишикуються – це їхня справа. За сигналом тренера вони встають на колоду.</p> <p>Далі учасники повинні зробити ротацию. Перший учасник, який перебуває з лівого кінця колоди, повинен перевернутися на правий його кінець. Робити він повинен це, жодного разу не торкнувшись землі. Якщо дотик стався, то виконання вправи вважається провальним. Команда повинна знову стати біля колоди і почати спочатку.</p> <p>Коли перший вдало перевернувся на інший кінець колоди, за ним слідує другий, потім третій і т.д.</p> <p>Часто буває так, що переправляючись, «важкий» учасник потягне за собою в «пірву» кілька легких, що стоять поруч. Нехай учасники самі здогадаються, що краще влаштувати чергування: легкий – важкий.</p> <p>Вправа закінчується тоді, коли учасники здійснять повну ротацию, тобто повернуться до вихідного місця розташування.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ПЕРЕПРАВА ЧЕРЕЗ ЗЛАМАННИЙ МІСТ»</p> <p>Тренер поділяє групу на дві рівні підгрупи, які розташовуються біля перешкоди НТК ППОС «Колоди для переповзання». В кожну підгрупу надається макет пораненого військовослужбовця (ящик з піском, муляж тощо).</p> <p>Завдання: По колодам здійснити переправу всієї групи та пораненого товариша. Торкатися землі можна лише на лінії старту та фінішу. Використовувати можна лише штатне озброєння та амуніцію. Якщо під час переправи хтось торкнувся землі або окремий елемент обмундирування впав на землю, то група повертається на вихідне положення.</p> <p>Вправа виконується на швидкість та може ускладнюватися раптовими ввідними (під час переправи робляться арифметичні обчислення, здійснюється спостереження за змінами у навколишній обстановці, здійснюється вербальний психоемоційний вплив на тих, хто виконує завдання).</p> <p>Після виконання вправи здійснюється її обговорення за методикою «Аналіз проведених дій».</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ВОЛЕЙБОЛЬ»</p> <p>Для вправи потрібно справжній волейбольний м'яч.</p> <p>Учасники шикуються в коло. Тренер ставить завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – треба перекидати м'яч один одному; – робити це слід за правилами волейболу; – один учасник не може доторкнутися до м'яча два рази поспіль; – м'яч повинен торкнутися кожен – хоча б один раз; – м'яч не повинен торкатися землі. <p>Якщо правило порушено, вправа починається з самого початку.</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «ВИСОКА СТІНА»</p> <p>Для вправи потрібно знайти на місцевості досить високу (близько 2,5 метрів) і міцну прямокутну стіну. Недоцільно використовувати дерев'яні стіни (паркани) – учасники можуть отримати занози, паркан гойдається, зверху на ньому проблематично утриматися. Краще використовувати міцну цегляну або бетонну стіну.</p> <p>Завдання учасників перебратися – всією командою через цю стіну. При цьому можна допомагати один одному будь-яким розумним способом. Не можна користуватися ніякими додатковими засобами: палицями, мотузками і т.п.</p> <p>Як правило, в групі завжди знайдеться хтось спритний, хто навіть поодиночки зможе перебратися через паркан. Але завжди будуть і ті, кому потрібно підмога. Учасники повинні взаємодіяти дружно, піклуючись про взаємну безпеку.</p> <p>Тренер також докладає всіх зусиль для дотримання заходів безпеки.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв
2.2.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. ПСИХІЧНИЙ ВПЛИВ. СТРЕСОВІ РЕАКЦІЇ. ПРИЙОМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ.		8 ГОД
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Опинившись у вирі війни, людина підсвідомо відчуває дихання смерті. Знаходячись в нестерпному очікуванні того, що твоя смерть так чи інакше коли-небудь станеться, організм з часом стомлюється, і стає просто на все наплювати. Нове загострення відчуттів виникає безпосередньо під час бою, коли, як говориться «смерть дивиться в обличчя». Страшно стає всім, проте кожен поводить себе «по-своєму». Тільки той, хто психологічно зуміє скоріше пройти очікування та перейде «поріг страху», зможе холоднокровно приймати правильні рішення і тверезо діяти на полі бою. Значить, у нього буде більше шансів вийти з бою переможцем. Характер сучасного бою і нова зброя ускладнюють бойову діяльність, висувають підвищені вимоги до моральної та психологічної готовності особового складу досягати цілей збройної боротьби. При цьому, слід розрізняти перебування людини в районі бойових дій і його безпосередню участь у бою. Не викликає сумніву, що участь у бою здійснює більш сильний вплив на психіку людини, ніж просте перебування в районі бойових дій. Тому, зусилля командира у процесі підготовки особового складу до діяльності в екстремальних умовах, насамперед, повинні бути спрямовані на формування у військовослужбовців психологічної готовності виконати свої обов'язки в умовах бою.</p> <p>Фактори негативного впливу на психіку військовослужбовця. Особливості психічних станів військовослужбовців під час підготовки та в ході ведення бойових дій.</p> <p>Відсутність чіткої лінії фронту, ворожість місцевого населення, зміна (порушення) режиму сну, відпочинку, харчування, якості води, вплив несприятливих або незвичайних кліматично-географічних факторів породжують почуття невпевненості та тривоги.</p> <p>Ізоляція – вимушена самотність при виконанні бойових завдань. Тривале перебування на бойових постах при охороні транспортних шляхів, ділянок, районів, опорних пунктів,</p>	Усвідомлюють інформацію.	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>часто у відриві від основних сил, в незрозумілих умовах, з нестійким зв'язком нерідко викликає відчуття самотності.</p> <p>Загроза життю і здоров'ю – не тільки безпосереднє, але й постійне очікування.</p> <p>Невизначеність – дефіцит або суперечливість необхідної або особисто значимої інформації.</p> <p>Реальна можливість потрапити у полон, в заручники з подальшими тортурами і знущаннями; високий ризик смерті, каліцтва; наочне бачення загибелі товаришів по службі, близьких друзів, мирного населення.</p> <p>При наближенні терміну ротації, у деяких військовослужбовців зростає страх бути вбитим або пораниеними.</p> <p>Віддаленість від близьких, тривога за них, незрозумілість цілей війни, ставлення суспільства до конфлікту.</p> <p>Впевненість або невпевненість в сприятливому розвитку подій, які багато в чому залежать від керівництва, згуртованості, особистісних якостей керівника, дисципліни.</p> <p>Відсутність (обмеженість) нормальних умов для життя і бойових дій.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">МЕТОДИ САМОДОПОМОГИ ТА САМОКОНТРОЛЮ.</p> <p style="text-align: center;">ТЕХНІКИ НОРМАЛІЗАЦІЇ ДИХАННЯ</p> <p>Найпростішим способом саморегуляції є використання власного дихання для впливу на тонус м'язів та емоційні центри мозку.</p> <p>Дихальні вправи можна виконувати в будь-якому положенні. Обов'язково лише одна умова: хребет повинен перебувати в суворо вертикальному або горизонтальному положенні. Це дає можливість дихати природно, вільно, без напруги, повністю розтягувати м'язи грудини й живота.</p> <p>Важливим є правильне положення голови: вона повинна сидіти на шії прямо й вільно. Розслаблена, прямо поставлена голова, певною мірою витягує нагору грудину й інші частини тіла.</p> <p>Якщо все в порядку й м'язи розслаблені, то можна тренуватися у вільному диханні, постійно контролюючи його.</p> <p style="text-align: center;">ВПРАВИ З ДИХАННЯМ</p> <p>Повільне і глибоке дихання знижує збудливість нервових центрів та сприяє м'язовому розслабленню.</p> <p>Часте дихання забезпечує високий рівень активності організму. Також було помічено, що під час вдиху відбувається активація психічного тону, а при видиху він знижується.</p> <p>Змінюючи ритм дихання, тривалість вдиху і видиху, людина може впливати на зміни багатьох функцій організму, зокрема психічних.</p> <p>Для початкового засвоєння можна запропонувати два види дихання: нижнє (черевне) і верхнє (ключичне).</p> <p>Нижнє дихання використовується, коли необхідно подолати зайве хвилювання, побороти тривогу і дратівливість, максимально розслабитися для швидкого та ефективного відпочинку.</p> <p>Для поліпшення психофізичного функціонування важливо, щоб дихання було усвідомленим.</p> <p>Досить присвячувати лише 10 хвилин щодня на усвідомлене дихання і за 8 тижнів частина лобних долей, яка відповідає за позитивні почуття, стане сильнішою, а та, що відповідає за негативні – послабшає.</p> <p>Дихання для активізації психофізичного стану. Вдихаємо</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>носом. Видихаємо довше, ніж видихаємо. Видих ротом – короткий, енергійний. Дихаємо так кілька разів без пауз.</p> <p>Дихання для заспокоєння. Вдихаємо носом, видихаємо ротом (10 разів без затримки дихання). Видихаємо довше, ніж вдихаємо. Таке дихання є профілактикою м'язових затисків.</p> <p>Розслаблююче дихання. Рятую від неспокійних нав'язливих думок. Великим пальцем правої руки пригорніть праву ніздрю, так щоб через неї не надходило повітря. Робіть повільний вдих і видих через ліву ніздрю. Потім відкрийте праву ніздрю, а ліву закрийте вказівним пальцем. І зробіть вдих-видих. Так, міняючи ніздрю для дихання, зробіть 15-20 дихальних циклів.</p> <p>«Вогняне дихання». Потрібно уявити себе величезним драконом, що дихає вогнем. Повільно видихаємо вогонь, поступово збільшуючи темп. Дихати потрібно тільки носом, всю увагу зосереджуючи на видиху. Допомогає звільнитися від гніву, агресії, тривожності.</p> <p>«Квадратне дихання». Сидячи або стоячи, необхідно скинути напругу з м'язів і зосередити свою увагу на диханні. Далі вправа проводиться у 4 етапи єдиного циклу дихання, який супроводжується внутрішнім рахунком для полегшення навчання.</p> <p>На рахунок 1-2-3-4 здійснюється повільний вдих, при цьому живіт випинається вперед, м'язи живота розслаблені, а грудна клітка нерухома.</p> <p>На наступні чотири рахунки (1-2-3-4) проводиться затримка дихання і плавний видих на 6 рахунків (1-2-3-4-5-6), що супроводжується підтягуванням м'язів живота до хребта.</p> <p>Перед наступним вдихом знову слідє пауза на 1-2-3-4.</p> <p>Слід пам'ятати, що дихати потрібно тільки носом і так плавно, наче перед вашим носом на відстані 10-15 см висить пир'їнка, і вона не повинна колихнутися.</p> <p>Вже через 3-5 хвилин такого дихання ви помітите, що стали спокійним та врівноваженим.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «ХЛИСТАННЯ РУКАМИ ПО СПИНІ»</p> <p>Робити більш розкутим, її можна використовувати перед будь-якою відповідальною ситуацією для включення сил і впевненості в собі. Це «розминка перед босм».</p> <p>Плескати долонями по спині виконується від 30 секунд до 1 хвилини. Руки треба кидати за плечі вільно! Руки – як батоги! Треба не рухати ними, а саме вільно кидати. Необхідно далеко закинути руки за плечі так, щоб долоні вільно плескали, видаючи характерний звук ляпання.</p> <p>У такому випадку, шия розслаблена і голова вільно рухається. Це дозволяє зняти напругу м'язів шийно-грудної області та забезпечити поліпшення кровообігу до мозку.</p> <p>Ця вправа стимулює легені, що створює ефект «насосу», та викликає інтенсивне збагачення крові киснем. На спині, в області лопаток, розташовані рефлекторні зони, відомі в медицині як зони Захар'їна-Геда, стимуляція яких викликає інтенсивний потік нервових імпульсів в головний і спинний мозок. Таким чином, «Плескіт руками по спині» викликає ефект банного вінка та багато інших корисних ефектів.</p> <p>Як результат, вже через 30-60 секунд з'являється відчуття свободи, впевненості та бадьорості.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «ЛИЖНИК»</p> <p>Корисна для забезпечення врівноваженого духовно-фізичного стану при прийнятті важливих рішень, швидко</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>звільняє від метушні та хаотичних думок, дозволяє спокійно думати про те, що трапилося.</p> <p>Вправа складається з махів руками догори-донизу, синхронним підйомом і опусканням ніг з пальців на п'ятки та навпаки. Робите махи руками вгору над собою, в подальшому кидаете їх вниз. Під час того, як руки різко повертаються у вихідне положення, п'яти в цьому ж ритмі синхронно з опусканням рук піднімаються й опускаються з певним стуком, злегка вдаряючись об підлогу.</p> <p>Одна хвилина виконання вправи «Лижник» щоденно сприяє загальному оздоровленню організму.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ШАЛТАЙ-БОЛТАЙ»</p> <p>Як і зазначені вище прийоми, вправу можна використовувати для «розвантаження» і «завантаження». Для того, щоб зняти напругу та перебувати в позитивному стані.</p> <p>Ставимо зручно ноги, руки розслаблені – крутимосся праворуч-ліворуч в розслабленому стані одну хвилину в комфортному ритмі.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ПРОГИНАННЯ»</p> <p>Приєм до підвищення впевненості у собі, розслаблення м'язів і розвитку гнучкості хребта. Вправа «Прогинання» складається з трьох частин для розуму і для тіла.</p> <p>Частина 1 – «Прогинання назад».</p> <p>Напружуємося, згинаючись при цьому назад, як місток. При виникненні напруги, розслабляємо шийний блок легкими рухами голови, що змушує кровоносні судини ефективніше постачати кисень до клітин мозку. Під час розслаблення шийних м'язів, в умовах різкого розслаблення та напруження, зростає здатність до свідомого самонавіювання. Користуючись цим, ми мріємо про те, що в будь-якій стресовій ситуації відчуватимемо себе легко і вільно.</p> <p>Так, практикуючи навички звільнення шийних м'язів під час напружених ситуацій, ми підвищуємо психологічну стійкість, тобто розвиваємо здатність зберігати свідомість, розсудливість та впевненість у собі в екстремальних ситуаціях.</p> <p>Ця поза є загальнозміцнюючою для розвитку гнучкості хребта і роботи внутрішніх органів.</p> <p>На початку, краще не намагайтеся прогинатися назад занадто сильно. Це ви будете робити згодом (через два місяці).</p> <p>При цьому прогині назад черевний прес стає напруженим, твердим, немов ви «качаєте» його вправами на фітнесі. А під час цієї вправи можете зробити це природнішим для себе чином – просто прогніться назад і стійте так. Складіть руки так, що б пальці рук переплелися, покладіть їх собі на живіт. Вам важко стояти? А при рухах головою при розслабленні ший щось змінилося? Стояти стало легше? Закінчувати потрібно потягнувшись, як після сну в дитинстві.</p> <p>Частина 2 – «Прогинання вперед».</p> <p>Робимо нахил вперед, розслаблюємо руки, уявляємо як зникає напруга, з'являється спокій після зробленої роботи.</p> <p>Частина 3 – «Нахил вниз».</p> <p>Тепер будемо вчитися знімати внутрішні бар'єри. У даному випадку знімаємо внутрішній бар'єр перед повним нахилом торкаючись пальцями до підлоги.</p> <p>Зверніть увагу на зону попереку, розслабте там м'язи, розблокуйте. Легше зняти цей внутрішній бар'єр в момент видиху з розслабленням.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

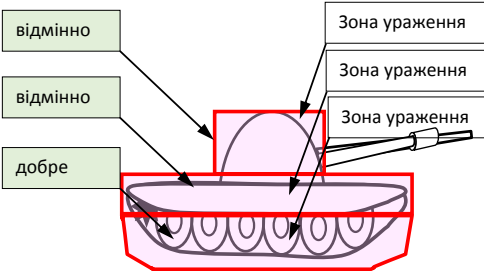
№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>Знайдіть резонанс з диханням, так ви зможете контролювати свою напругу, коли відчуваєте дискомфорт. Коли ви відчуєте що м'язи розслаблені, можете нахилитися донизу, щоб доторкнутися пальцями до підлоги. Не прагніть одразу дістати до підлоги, досягайте цього поступово. Потім повертайтеся у вихідне положення.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ТАНОК»</p> <p>Розвиває координацію, підвищує психологічну стійкість та розвиває гнучкість поперекового відділу хребта.</p> <p>Вихідне положення – ноги разом, руки уздовж тулуба.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Крок правою ногою вперед. 2. Помах лівою ногою праворуч, тягнемо носочок, повертаємо корпус ліворуч з махом руками ліворуч. В області попереку відбувається «скрут». Обережно, беріть попереk! 3. Ліва нога, руки та тулуб у вихідному положенні. 4. Крок правою ногою назад, у вихідне положення. <p>Повторити 3-4 рази. Потім інший ногою і руками дзеркально:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Крок лівою ногою вперед. 2. Помах правою ногою ліворуч, тягнемо носочок, одночасно поворот корпусу праворуч з махом руками праворуч. 3. Вихідне положення. 4. Крок правою ногою назад, у вихідне положення. <p>Повторити 3-4 рази.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «САМОМАСАЖ»</p> <p>Вправа ефективна при онімінні м'язів тіла. Навіть впродовж напруженого дня завжди можна знайти час для відпочинку і розслабитися. Промасажуйте зазначені точки тіла. Нагискайте не сильно, закривши очі.</p> <p>Ось деякі з цих точок:</p> <ul style="list-style-type: none"> міжбрівна область: промасажуйте це місце повільними круговими рухами; задня частина ший: м'яко стисніть декілька разів однією рукою; щелепа: промасажуйте область кутніх зубів; плечі: промасажуйте верхню частину плечей пальцями; ступні ніг: якщо ви багато ходите, відпочиньте трохи і потріть ступні перед тим, як йти далі. <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «НАПРУЖУЄМОСЯ-РОЗСЛАБЛЮЄМОСЯ»</p> <p>Часом ми перебуваємо в надмірній напрузі, від якої важко позбутися. Наші м'язи при цьому теж скорочуються, вони напружені, одним із простих і ефективних способів досягти розслаблення м'язів – на декілька секунд їх напружити, а потім «скинути» цю напругу. Це непогане тренування м'язів без спортзалу. Наприклад, можна виконувати такі вправи:</p> <ul style="list-style-type: none"> зігніть пальці в кулак і утримуйте максимальну напругу; зігніть руки перед собою, стисніть кулаки і максимально напружте біцепси; зігніть руки перед грудьми, розведіть лікті вбік, відведіть їх максимально назад, зафіксуйте це положення, напружуючи м'язи плечового поясу і спини; стоячи напружте м'язи ніг і спини. <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p align="center">Вправа «ОБТРУСИТИСЯ»</p> <p>Техніка проста в засвоєнні, ефективна для швидкого «скидання» як психоемоційного, так і м'язового напруження.</p> <p>Згадайте, як обтрушуються, вийшовши з води, собаки і багато інших тварин. Вони зупиняються, напружують м'язи і кілька секунд здійснюють швидкі, короткі, енергійні рухи тіла. Бризки розлітаються в усі сторони, а самі вони стають сухими. Встаньте, закрийте очі. Сильно напружте м'язи рук і ніг.</p> <p>А тепер, рахуючи про себе до трьох, швидко-швидко потрясітьесь усім тілом... Раз - два - три... Скиньте напругу, розслабтеся. Зараз ми зробимо те ж саме ще раз, а ви, коли будете обтрушуватись, уявіть, що від вас летять на всі боки бризки, з якими ходить втома і поганий настрій... Напружтеся. Обтрушуйтесь!... Раз - два - три... Скиньте напругу, потягнітьесь, розслабте м'язи рук і ніг...</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p align="center">НЕГАТИВНІ ПСИХІЧНІ РЕАКЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ТА САМОДОПОМОГА</p> <p>Тренер доводить основні види бойових шоківих реакцій (негативних психічних реакцій) військовослужбовців та надання психологічної допомоги.</p> <p>Вправа 1. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ НЕРВОВОМУ ТРЕМТІННІ</p> <p>При неконтрольованому нервовому тремтінні, що виникає в екстремальній ситуації, відбувається скидання надлишкової психоемоційної напруги.</p> <p>При наданні допомоги потрібно підсилити тремтіння, взяти потерпілого за плечі й сильно і різко потрясти протягом 10-15 с. При цьому необхідно розмовляти з постражданим, щоб він не сприйняв ваші дії як напад. Після завершення реакції необхідно дати можливість відпочити.</p> <p>Заборолено обіймати або притискати людину до себе, укривати чимось теплим, заспокоювати та говорити, щоб вона взяла себе в руки.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p>Вправа 2. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ РУХОВОМУ ЗБУДЖЕННІ</p> <p>Потрясіння від бойової ситуації можуть бути настільки сильні, що людина перестає розуміти, що відбувається навколо неї, втрачає здатність послідовно мислити й приймати рішення, визначати де вороги, а де свої, де небезпека, а де порятунок, стає схожою «на тварину, що бігає в клітці».</p> <p>При наданні допомоги необхідно дати виговоритися, поставити завдання на конкретну важку роботу, запропонувати їжу або закурити, контролювати власну поведінку, не проявляти почуттів.</p> <p>При необхідності дати заспокійливе: настійку валеріани, пустельника, піону, заспокійливе.</p> <p>Після виконання вправи тренер організує обговорення.</p> <p>Вправа 3. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ АГРЕСІЇ</p> <p>Один із способів, яким організм намагається знизити високу внутрішню напругу, може бути злість або агресія, що може відбуватися досить тривалий час і заважати самому потерпілому та його оточенню.</p> <p>Зовнішні ознаки проявляються у вигляді роздратування,</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>невдоволення, гніву (з будь-якого, навіть незначного приводу), нанесення оточуючим ударів руками або якими-небудь предметами, словесної образи, лайки, м'язового напруження, підвищеного кров'яного тиску.</p> <p>При наданні допомоги необхідно дати потерпілому можливість «випустити пар» (наприклад, виговоритися, або «побити» подушку), доручить роботу, пов'язану з високим фізичним навантаженням.</p> <p>Необхідно демонструвати доброзичливість, навіть якщо ви не згодні з потерпілим, не звинувачуйте його, не висловлюйтесь з приводу його дій (наприклад: «Що ж ти за людина?!», «Як ти можеш таке робити?!»).</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа 4. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ ІСТЕРИЦІ</p> <p>Під час впливу негативних факторів бою можуть виникнути неконтрольовані реакції, що проявляються у спробі втечі, плачу чи бігу по колу.</p> <p>При наданні допомоги необхідно твердо, але доброзичливо, зупинити людину, запропонувати їжу або закурити, дати випити теплий напій, висловити співчуття.</p> <p>Заборонено кричати, бити, обливати постраждалого холодною водою, давати медичні препарати (за винятком важких випадків).</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа 5. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ ПЛАЧІ</p> <p>На відміну від істерики не викликає порушень у поведінці, сприяє емоційній розрядці, полегшенню.</p> <p>При наданні допомоги необхідно встановити з людиною фізичний контакт (взьміть за руку, покладіть свою руку на плече або спину, погладьте по голові); будьте поруч; допоможіть виплеснути своє горе, дайте можливість виплакати й виговоритися; не залишайте на самоті; не намагайтеся заспокоїти; уважно вислухайте (промовляйте «так» або «ага»), кивайте головою, повторюйте уривки фраз, що почули); говоріть про свої почуття й почуття людини.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа 6. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ СТУПОРІ</p> <p>Після сильних нервових потрясінь, коли людина витратила багато енергії на виживання, виникає захисна реакція організму, під час якої сили на контакт із навколишнім світом вже немає.</p> <p>Зовнішні ознаки: різке зниження або відсутність довільних рухів і мови; відсутність реакцій на зовнішні подразники (шум, світло, дотик); «завмирання» в певній позі, заціпеніння, стан повної нерухомості; можлива надлишкова напруга окремих груп м'язів.</p> <p>При наданні допомоги необхідно провести декілька маніпуляцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> зігнути потерпілому пальці на обох руках і притиснути їх до долонь, великі пальці повинні бути виставлені назовні; кінчиками великого і вказівного пальців промасажувати потерпілому точки, розташовані на чолі над очима рівно посередині між лінією росту волосся й бровами, чітко над зніцями; 	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>долонь вільної руки покласти на груди потерпілого та налаштувати свій подих під ритм його подиху.</p> <p>Пам'ятайте, що у людині в ступорі необхідно будь-якими засобами викликати реакцію (вона може чути і бачити), вивести її із заціпеніння, розмовляти з нею.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа 7. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ АПАТІЇ</p> <p>Після тривалої напруженої, але безуспішної діяльності, або в ситуації, коли людина зазнає серйозної невдачі, перестає бачити сенс або коли не вдається когось врятувати, виникає байдуже ставлення до всього. Ззовні це демонструється млявостю, загальмованістю, повільною мовою з великими паузами (рухи й слова даються на превелику силу).</p> <p>З'являється відчуття втоми, немає бажання ані рухатися, ані говорити. У стані апатії людина може перебувати від декількох днів до декількох тижнів.</p> <p>При наданні допомоги необхідно повільно встановити контакт, задати кілька простих запитань («Як тебе звуть?», «Як ти себе почуваєш?», «Хочеш їсти?», тощо). Щоб постраждалий повідомив про те, що сталося, висловити розуміння і солідарність, нагадати про дружбу і товаришів, дати просту і рутинну роботу, забезпечити теплою їжею і сигаретами, доповісти командиру.</p> <p>Якщо людину залишити без підтримки й не допомогти в такому стані, апатія може перерости в депресію.</p> <p>Заборонено проявляти надмірну жалість, говорити «гучні фрази» про солідарність і братерство, давати медичні препарати (за винятком важких випадків).</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа 8. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ МАРЕННІ ТА ГАЛЮЦИНАЦІЯХ</p> <p>До основних ознак марення відносяться помилкові уявлення чи умовиводи, в яких людину неможливо переконати. Галюцинації характеризуються тим, що людина переживає відчуття присутності уявних об'єктів, які в даний момент не впливають на відповідні органи чуття (чує голоси, бачить людей, відчуває запахи та ін.).</p> <p>При наданні допомоги необхідно до прибуття фахівців стежити за тим, щоб потерпілий не нашкодив собі й оточуючим – заберіть зброю, предмети, що можуть відображати потенційну небезпеку, переведіть у відокремлене місце, не залишайте на самоті. Говоріть з постраждалим спокійним голосом, погоджуйтеся, не намагайтеся переконати.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа 9. НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ НАПАДАХ НЕКОНТРОЛЬОВАНОГО СТРАХУ</p> <p>Неготовність діяти в обстановці, яка є ризиком для життя, викликає бажання втечі, заціпеніння або, навпаки, підвищення активності та агресивну поведінку.</p> <p>Зовнішні ознаки відображаються в напруженні м'язів (особливо м'язів обличчя), сильному серцебитті, прискореному поверхневому диханні, зниженому контролі власної поведінки, втраті розуміння, що відбувається навколо.</p> <p>При наданні допомоги необхідно покласти руку людині собі на зап'ястя, щоб вона відчула ваш спокійний пульс (це буде для неї сигналом: «Я зараз поряд, ти не один»); дихайте</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>глибоко й рівно, спонукайте потерпілого дихати в одному з вами ритмі; слухайте, висловлюйте розуміння, зацікавленість, співчуття; зробіть потерпілому легкий масаж найбільш напружених м'язів тіла. Страх може бути корисним, коли допомагає уникати небезпеки.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>ЗАГАЛЬНІ ПРАВИЛА ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ «БП»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Підійди. Знайди в собі силу звернутися до потерпілого (щоб проявити людяність не треба бути спеціалістом). Представся (назви власне ім'я). 2. Підтримай. Знайди безпечне місце. Відведи потерпілого з поля бою (місця трагедії). Посади його, спершись об стіну, підтримай своїм тілом. Захищай потерпілого. 3. Пам'ятай про реальність. Звертайся до постраждалого за ім'ям (по батькові). Запитай його чи знає він, що трапилось, де він знаходиться. Розкажи йому потрібну інформацію, допомагай зорієнтуватися в ситуації. Зосередься на диханні, говори: «Спокійний вдих-видих». 4. Посприяй. Сприяй прояву емоцій. Заспокій постраждалого в тому, що його переживання та їх зовнішні прояви в такій ситуації нормальні. Довіряй його здатності впоратися з ситуацією. 5. Потурбуйся. З'ясуй чого потребує: запропонуй воду, ковдру, скажи де можна відправити природні потреби. Слухай (не бійся при цьому мовчати). Обережно використовуй фізичний контакт. 6. Передай. Не обов'язково впоратись з усім одному. Передай постраждалого медичним працівникам, психологам, командирам. 	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв
2.3.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. СТРЕС-ЩЕПЛЕННЯ КОНТРОЛЮ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТАНІВ В УМОВАХ ПРОТИДІЇ ВАЖКІЙ БРОНЬОВАНИЙ ТЕХНІЦІ.		8 ГОД
2.3.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>З огляду на досвід ведення бойових (спеціальних) дій в зоні проведення ООС (АТО) можна зробити висновок, що багато втрат особового складу та техніки трапляються внаслідок низької психологічної стійкості та моральної неготовності особового складу до дій під час застосування противником танків та артилерії.</p> <p>Під час навчання особового складу тренер доводить уразливі місця броньованої техніки та порядок нанесення ураження по ним ручними протитанковими гранатами.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>З початком заняття тренер здійснює: показ вразливих місць танка та проводить контрольне опитування особового складу щодо засвоєння інформації; практичний показ підготовленим військовослужбовцем переповзання під танком; переповзання особового складу під танком, який стоїть нерухомо; переповзання особового складу під танком, у якого запущено двигун;</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Аналізують інформацію, задають питання.</p>	тривалість визначає інструктор

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>практичний показ підготовленим військовослужбовцем алгоритму дій щодо знищення танку, який наближається до позиції (ведення вогню по приладах спостереження, з підходом танку на дистанцію 10-15м – кидання протитанкової гранати під гусеницю, присідання в окопі під час подолання танком окопу);</p> <p>практичний показ підготовленим військовослужбовцем алгоритму дій щодо знищення танку при віддаленні його від позиції (повторне ураження танку протитанковою гранатою та подальше ведення вогню по піхоті, що рухається за танками).</p> <p>Практична обкатка особового складу танками.</p> <p>1 танк рухається по колу через завчасно відриті та обладнані окопи, у яких розміщуються військовослужбовці.</p> <p>Під час виконання вправи тренер спостерігає за діями тих, хто навчається, контролює дотримання правил безпеки особовим складом.</p> <p>В окопі, поряд із військовослужбовцями, які виявляють острах, розміщується підготовлений помічник тренера.</p> <p>Під час обкатки танками для їх ураження доцільно використовувати макети ручних протитанкових гранат, які необхідно застосовувати два рази – один кидок в лобову частину, інший в кормову частину (бойове (десантне) відділення) бойової машини. У таому випадку, особовий склад під час здійснення кидку повинен знаходитися в окопах для стрільби стоячи, з коліна та лежачи. Після кидка макету гранати стріляючий повинен вести вогонь зі штатної зброї холостими набоями в напрямку броньоб'єкту з метою ураження екіпажу бойової машини, який буде намагатися покинути палаючу бойову машину. З метою створення димової зависи та сповільнення руху бойової машини з її підходом до окопу особовий склад застосовує засоби задимлення (ручні димові гранати, шашки).</p> <p>Результати пропонується оцінювати по місцях влучення гранати в три зони ураження (рисунок 1):</p> <p>«відмінно» – якщо броньоб'єкт уражений в зону № 1;</p> <p>«добре» – якщо броньоб'єкт уражений в зону № 2;</p> <p>«задовільно» – якщо броньоб'єкт уражений в зону № 3;</p> <p>«незадовільно» – якщо броньоб'єкт не уражений.</p>  <p>Рисунок 1. Вразливі місця броньованої техніки</p> <p>В ході проведення заняття необхідно широко застосовувати засоби імітації, звукові імітатори стрільби для наближення умов навчання до реальних бойових, а також для навчання діям при обстрілі та виробленню звикання до звуків пострілів та вибухів. В нічний час необхідно використовувати</p>		

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	для імітації ведення вогню противником зі стрілецької зброї імітатори інфрачервоних прожекторів і спалахів пострілів. Після виконання вправи тренер організовує обговорення.	Беруть участь в обговоренні.	
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв
2.4.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. ЗАНЯТТЯ НА СПЕЦІАЛЬНІЙ СМУГІ (СМУЗІ ПЕРЕШКОД) В УМОВАХ ЇЇ НАСИЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИМИ ПОДРАЗНИКАМИ.		8 ГОД
	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Подолання військовослужбовцями спеціальної смуги перешкод із застосуванням засобів імітації умов бою.</p> <p>Тренування прийомів саморегуляції та практичне подолання спеціальної смуги перешкод проводиться в комплексі з тактичною підготовкою на фоні виконання окремих завдань (нормативів) з тактичної підготовки.</p> <p>Підготовка особового складу здійснюється послідовно на всіх ділянках і закінчується заліком при проходженні смуги в комплексі. Військовослужбовці діють у складі бойової групи – бойової «двійки» в умовах обстановки, максимально наближеної до бойової.</p> <p>Після прибуття на психологічну смугу, тренер шикує підрозділ у дві шеренги, доводить тему, навчальні цілі заняття, порядок його проведення. Нагадує заходи безпеки. Проводить розподіл на навчальні групи та розводить особовий склад по навчальним місцям.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Тренер, прибувши з особовим складом на визначене місце, повідомляє порядок відпрацювання питання за елементами, показує особисто (або залучаючи найбільш підготовлених солдатів) виконання елемента у короткими поясненнями і приступає до його відпрацювання. Місце тренера повинно бути вибрано з таким розрахунком, щоб забезпечувалося спостереження за діями тих, хто навчається, під час відпрацювання кожного питання.</p> <p>Відпрацювання кожного елемента починається в повільному темпі, при цьому основна увага звертається на правильність його виконання, положення зброї та взаємодію між військовослужбовцями в бойовій групі, у подальшому темп поступово збільшується до часу, встановленого для кожного елемента (ділянки). Помилки, допущені тими, хто навчається, повинні виправлятися вчасно та уміло.</p> <p>Виявивши загальні помилки в діях особового складу, тренер на навчальному місці (на ділянці) зупиняє дію тих, хто навчається, вказує на допущені помилки, роз'яснює, а якщо необхідно – показує, як виконати ті або інші дії, та продовжує тренування доти, поки помилки не будуть усунуті.</p> <p>Якщо ж помилки допускають окремі військовослужбовці, які навчаються, то зупиняти усіх не потрібно. У цьому випадку на виявлені недоліки потрібно звернути увагу тільки тих військовослужбовців, які допустили помилки, і домогтися їх усунення в процесі тренування.</p> <p>Закінчивши навчання військовослужбовців по одному елементу, тренер відпрацьовує подальші елементи.</p> <p>Після відпрацювання прийомів та способів дій на ділянці за елементами тренер приступає до тренування військовослужбовців, які навчаються у діях на всій ділянці в цілому, домагаючись від них правильного і чіткого виконання дій у встановлений час.</p> <p>Оцінка дій військовослужбовців проводиться шляхом перевірки дій, як на окремих ділянках, так і на всій смугі в</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>цілому.</p> <p>Оцінка дій військовослужбовців при подоланні смуги психологічної підготовки визначається:</p> <p>«відмінно» – якщо військовослужбовці вклалися в час (за швидкістю, виконали вимоги) на оцінку «відмінно», при цьому в парі організована взаємодопомога при подоланні перешкод, дотримується порядок подолання перешкод, здійснюється підтримка один одного вогнем, при цьому влучити гранатами та малою саперною лопаткою у всі цілі;</p> <p>«добре» – якщо військовослужбовці вклалися в час (за швидкістю, виконали вимоги) на оцінку «добре», при цьому в парі організована взаємодопомога при подоланні перешкод, здійснюється підтримка один одного вогнем, але допущені незначні помилки в порядку подолання перешкод, при цьому влучити гранатами у всі цілі;</p> <p>«задовільно» – якщо військовослужбовці уклалися в час (за швидкістю, виконав вимоги) на оцінку «добре», при цьому в парі організована взаємодопомога при подоланні перешкод, здійснюється підтримка один одного вогнем, але допущені незначні помилки в порядку подолання перешкод, при цьому не влучили гранатами у цілі;</p> <p>«незадовільно» – якщо військовослужбовці не виконали вимог за швидкістю на оцінку «незадовільно», при цьому в парі не організована взаємодопомога при подоланні перешкод, не здійснюється підтримка один одного вогнем, були випадки обходу перешкоди (при відмові від подолання перешкоди) та під час дій були порушені заходи безпеки.</p> <p>Час зараховується по фінішу останнього військовослужбовця бойової «двійки».</p> <p>Організація проведення занять та визначення оцінки дій на окремих ділянках смуги визначається згідно навчально-методичних карт та заноситься до таблиці визначення оцінки за швидкістю.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв
2.5.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 5. ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ ДО ВПЛИВУ ЗМОДЕЛЬОВАНИХ ІНСТРУКТОРОМ ПСИХІЧНИХ І ФІЗИЧНИХ ЧИННИКІВ.		8 ГОД
	<p>Вправа «ФРАНЦУЗЬКА ЕСТАФЕТА»</p> <p>Мета: Тренування концентрації в умовах дії негативних зовнішніх чинників (аналогічно до умов бойових дій).</p> <p>Тренер поділяє групу на 4 підгрупи з рівною кількістю учасників тренінгу (можливе виконання двома різними групами).</p> <p>Проводиться пояснення умов виконання тренінгу.</p> <p>Дві групи шикуються в колону один за одним. Третя група на відстані 10 метрів шикуються перпендикулярно до двох попередніх. Завдання перших двох груп: після отримання команди, по-одному бігом дістатися до визначеного місця на відстані 20 метрів та повернутись назад, третьої групи – завадити їм це зробити (без затримування, руки перебувають за спиною). Перед стартом першому учаснику кожної команди доводиться інформація (цифра чи просте число), яке він повинен запам'ятати та після повернення до місця старту усно передати наступному члену команди. Четверта група розташовується на кінцевій ділянці маршруту, перед наближенням учасників команд голосно викрикує будь-які цифри або числа, намагаючись не дати змоги відтворити в пам'яті отриману ним на старті інформацію.</p> <p>Помічники тренера перебувають на старті та готові</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>довести курсантам інформацію.</p> <p>Тренер подає команду: «Команди 1 та 2. Зайняти місця команд 3 та 4. Команди 3 та 4 – місця команд 1 та 2. Бігом руш!».</p> <p>Повторюються дії, передбачені попереднім пунктом.</p> <p>Тренер повторює дію, поки команди не пройдуть усі навчальні місця.</p> <p>Добитися виконання команди, здійснюючи постійний вербальний вплив на військовослужбовців.</p> <p>Тренер подає команду: «Команди на вихідне положення!».</p> <p>Доводяться подальші умови тренінгу. Крім цифри чи числа, також членам команди необхідно передати інформацію про вказаний колір помічнику тренера, який перебуватиме на місці фінішу.</p> <p>Тренер подає команду: «На старт! Увага! Руш!».</p> <p>Добитися виконання команди, здійснюючи постійний вербальний вплив на військовослужбовців.</p> <p>Тренер подає команду: «Команди на вихідне положення!».</p> <p>Доводяться подальші умови тренінгу. Отримавши на старті від помічника тренера інформацію про число або цифру та колір, на протилежній стороні навчального місця курсант отримує друге число. Рухаючись до фінішу, він повинен провести простий математичний обрахунок (помножити перше число на друге). Після прибуття на місце фінішу він повинен передати інформацію про колір наступному члену команди, отримане внаслідок обрахунку число помічнику тренера, який перебуватиме на місці фінішу.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ЕЛЕКТРИЧНА ОГОРОЖА»</p> <p>Перед вправою слід підготувати мотузку (волейбольну сітку) і досить довгу та міцну жердину.</p> <p>Поперек галявини (спортзалу) натягуються мотузка (волейбольний сітка). Учасникам оголошується, що це «електрична огорожа». Вона «знаходиться під дуже високою напругою», її в жодному разі не можна торкатися.</p> <p>Уся група повинна переправитися через цю «електричну огорожу». Вона повинна розташовуватися досить високо – так, щоб через неї не можна було перестрибнути (хоча б частина групи повинна бути позбавлена цієї можливості).</p> <p>Учасникам потрібно вигадати спосіб, як переправитися всією групою. При цьому, ніхто не повинен торкатися мотузки. Якщо хтось торкнувся, доведеться всім повертатися на вихідні позиції.</p> <p>Жердину учасники використовують на свій розсуд. Вона особливо може стати в нагоді останньому учаснику, якому доведеться якось перебиратися самому.</p> <p>Тренеру треба добре продумати безпеку цієї вправи. Якщо є можливість, то краще використовувати мати, особливо для приземлення на іншій стороні. Приземлятися краще на плоский майданчик, щоб не травмувати ногу.</p> <p>Учасників слід закликати до пильності, а також самостійно продумати питання безпеки – як знизити ризик травми до мінімуму.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ЕЛЕКТРИЧНЕ КОЛО»</p> <p>Тренер просить учасників поділитися на пари. Партнери сідають навпроти один одного, з'єднують руки і ступні, утворюючи таким чином електричний ланцюг.</p> <p>«Струм тече по зчепленим рукам і ногам, ні в якому разі не</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>можна роз'єднувати електричний ланцюг. Струм повинен текти завжди».</p> <p>Тренер задає завдання учасникам: встати на ноги, не розриваючи електричного кола. Неважливо, як розташовані руки і ноги. Головне, щоб між ними завжди був контакт.</p> <p>Коли всі впораються, ставиться нове завдання: треба об'єднатися по дві пари один з одним, щоб вийшов електричний ланцюг, що складатиметься з чотирьох осіб. Цілком ймовірно, що учасників не вийде розділити строго на четвірки. Тоді можна зробити трійки. Завдання залишається визначеним: треба встати всім разом, не розриваючи ланцюг.</p> <p>Коли всі впораються, тренер збільшує кількість: тепер вся група ділиться на дві підгрупи (наприклад, по шість чоловік). Умови завдання залишаються.</p> <p>В кінці вся група становить цей самий «електричний ланцюг». Всі повинні піднятися разом.</p> <p>Якщо в учасників не виходить, тренер їм дає можливість перепочити та гарненько обміркувати завдання.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «ДЗВІН»</p> <p>Мета: Розвиток групової довіри, досягнення стану концентрованої розслабленості у даній взаємодії, розподіл відповідальності у групі.</p> <p>Інструкція: група ділиться на підгрупи по 6-9 чоловік, стає в окремі кола. Тренер демонструє першим, що необхідно робити, і стає в середину кола схрещуючи руки на грудях та приставляючи обидві ноги один до одної, закриває очі та каже до групи в колі: «Я буду падати, не сходячи з місця, ваше завдання – мене ловити та перекидувати іншим. Якщо готові, починаємо». І падає в будь-яку сторону. Таким чином, своїм прикладом ведучий демонструє інструкцію та алгоритм виконання. Якщо група його зловила, то вона правильно зрозуміла дану інструкцію. Якщо ні (таке також буває) – необхідно ще детальніше акцентувати увагу групи на їх завданні. Таким чином, в середину кола, в порядку черги, стає кожен з військовослужбовців, повторюючи дії тренера. Завдання для тих, хто всередині – максимум розслабитися, відчуваючи, як його передають від рук до рук.</p> <p>Якщо хтось не може цього зробити – завдання групи зробити комфортні умови, щоб військовослужбовець все ж зміг закрити очі та пасти на руки групи.</p> <p>Обговорення: Кожен з учасників ділиться тим, що для нього відкрив цей досвід, що він відчував. Чи вдалося розслабитися? Що викликало тривогу чи напругу? Чим відрізнявся стан, коли були частиною кола, коли ловили інших, хто падав?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «РОЗРАХУНОК»</p> <p>Учасники встають в досить вільний коло. Можна, наприклад, зробити так, щоб відстань між сусідніми учасниками було кілька або навіть десять метрів. Опускають голови, закривають очі.</p> <p>Тренер пояснює:</p> <p>Після того, як я скажу «Почали!», Хтось із вас говорить: «Перший!». Потім хтось говорить «Другий!». Потім хтось говорить «Третій!», «Четвертий!» І так далі до кінця. Не можна говорити одночасно. Якщо ви скажете одночасно, то доведеться почати з початку. Не можна говорити слідом за сусідом праворуч або ліворуч. Це теж заборонено. Якщо хтось скаже так, то знову почнемо з самого початку. Всім</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>зрозуміло? ... Почали!</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «ПОВ'ЯЗАНІ ОДНИМ ЛАНЦЮГОМ»</p> <p>Тренер буде учасників в колону по одному. Вони повинні встати впритул один до одного.</p> <p>Тренер за допомогою досить довгої мотузки (метрів десять) пов'язує учасників між собою. Робиться це так: на щиколотці правої ноги першого в вузлом закріплюється мотузка, потім мотузка петлею обвивається навколо щиколотки правої ноги того, хто стоїть за ним, потім наступного і т.д. В кінці мотузка також вузлом закріплюється на нозі останнього учасника.</p> <p>Після цього вся група учасників має пройти певну відстань – до точки, зазначеної тренером. Нехай це буде дистанція близько ста метрів.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «СИДЯЧЕ КОЛО»</p> <p>Тренер просить учасників встати в тісне коло. Коло повинне бути точно такого розміру, щоб плечі учасників торкалися одне одного.</p> <p>Після цього всі учасники повинні сісти на коліна один одному. Тобто, учасник сідає на коліна того учасника, який знаходиться позаду. Також треба покласти руки на плечі того учасника, який знаходиться попереду.</p> <p>У такій позі учасники повинні зробити кілька кроків - коло трохи повертається.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>	
2.5.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв
2.6.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 6. ЗНЯТТЯ ГОСТРОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА АНТИСТРЕСОВА ПІДГОТОВКА ОСОБОВОГО СКЛАДУ ДО МАЙБУТНІХ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ ЗА МЕТОДИКОЮ «КЛЮЧ».		8 ГОД
2.6.1	<p>Механізм керованих ідеомоторних прийомів:</p> <p>«ключовий» керований ідеомоторний прийом – це рефлекторна реакція організму з моторним компонентом, що виникає у відповідь на її образну модель;</p> <p>механізм керованого ідеомоторного руху заснований на явищі генералізації вольового імпульсу в корі головного мозку з іррадіацією на рухомі центри з відключенням конкуруючих сигналів;</p> <p>реалізація керованого ідеомоторного руху відбувається на основі одночасної синхронної активності двох півкуль мозку, за рахунок чого відбувається узгодження їх діяльності і, як наслідок, рефлексивно-автоматичне зниження стресу.</p> <p>Про положення тіла і перешкодах при навчанні. На відміну від методу аутогенного тренування, де набуття навичок саморегуляції відбувається в пасивній комфортній позі в положенні сидячи або лежачи, ідеомоторні прийоми методу «Ключ» частіше рекомендується виконувати в положенні сидячи.</p> <p>Цим забезпечується зовнішній візуальний контроль для тренера і самоконтроль того, хто навчається, який відразу переконується у високій ефективності прийомів, тому що вони дозволяють отримати комфортний стан без необхідності та зручної пози.</p> <p>У даному випадку, підготовка військовослужбовців за цим методом може проходити на фоні шуму та інших завад, що сприятиме кращому закріпленню навичок саморегуляції та</p>	Усвідомлюють інформацію, задають питання.	тривалість визначає інструктор

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>можливості застосування в реальній обстановці.</p> <p>«Тест на затиснутість» і принцип зниження рівня нервово-психічної напруги у військовослужбовців.</p> <p>Шляхом апробації трьох базових прийомів або прийомів, створених самим військовослужбовцем, що навчається за принципом ідеорефлексного автоматизму, він знаходить той, який у нього краще виходить.</p> <p>Базові ідеомоторні прийоми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Розходження рук». 2. «Сходження рук». 3. «Підйом руки, рук». <p>Якщо у військовослужбовця під час тренування не реалізується жодний із рефлексивних ідеомоторних рухів, це свідчить про наявність високого рівня нервово-психічної напруги, про стан затиснутості. Для зниження напруженості та затиснутості необхідно підключити додаткові компоненти: розминка, що розкріпає шляхом будь-яких фізичних вправ, потім знову – «Тест на затиснутість» – повторення ідеомоторних прийомів.</p> <p>Військовослужбовцю повідомляється, що якщо прийоми почали виходити, це означає, що ступінь затиснутості зменшився, психофізіологічний баланс відновлений.</p> <p>Отже, військовослужбовець у процесі антистресової підготовки, перевіряючи себе на «затиснутість» та розслаблюючись, тобто здійснюючи почергову напругу та розслаблення, тренує в себе здібність управляти своїм функціональним станом.</p> <p>Підбір індивідуального «ключа» для саморегуляції.</p> <p>Підбір тренером (або самим військовослужбовцем) індивідуального «ключового» ідеомоторного прийому здійснюється шляхом вибору різноманітних прийомів за принципом: «Робити те, що виходить найкраще, ігноруючи те, що не виходить». Тобто якщо один прийом не вийшов, рекомендується перейти до реалізації наступного.</p> <p>Рекомендації військовослужбовцю надаються таким чином:</p> <p>Прийом №1. «РОЗХОДЖЕННЯ РУК»</p> <p>Необхідно тримати руки вільно перед собою.</p> <p>Голову рекомендується тримати зручно і давати подумки команду рукам, щоб вони почали розходитися в різні боки начебто автоматично, без м'язових зусиль.</p> <p>Необхідно підібрати для цього оптимальний образ, що допоможе реалізуватися цьому рефлексивному руху.</p> <p>Треба уявити собі, наприклад, що руки відштовхуються одна від одної, як відштовхуються один від одного однополярні магніти, або якісь інакший образ (як зручніше). Можете почати з того, що спробуєте розводити руки звичайним механічним рухом, а потім – ідеомоторно. Для того, щоб воля «запрацювала» і руки почали розходитися, треба зняти «перешкоди» між волею і організмом (створити «зв'язок» між свідомістю й організмом), тобто знайти в собі стан внутрішньої рівноваги.</p> <p>Для цього необхідно внутрішньо розслабитися, відчути в собі комфорт.</p> <p>Рекомендується знайти в собі стан внутрішнього розслаблення, при якому отримується бажаний ідеомоторний рух, тим самим ми вчимося керувати своїм станом.</p> <p>Необхідно робити це якнайпримніше, перебирати варіанти (відхилити або схилити голову, зробити глибокий вдих або видих, затримати на мить дихання тощо), головне – необхідно прагнути знайти це відчуття внутрішнього</p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>комфорту, при якому воля буде впливати на автоматика руху. Реалізація бажаного ідеомоторного руху буде вам свідчити про те, що необхідний стан знайдено, інакше цей рух не вийде.</p> <p>Рекомендується цей рух робити з відкритими або закритими очима й обирати, як ефективніше реалізувати ідеомоторний рух.</p> <p>Це – стан для перевірки на «затиснутість»: якщо руки залишаються нерухожими, необхідно зробити декілька звичайних фізичних вправ, щоб зняти «нервові затиснення», а потім ще раз повторити цей ідеомоторний прийом.</p> <p>Якщо руки втомлюються, необхідно опустити їх і струснути. Після цього повторити прийом.</p> <p>Якщо один прийом не виходить, необхідно перейти до іншого.</p> <p>Після виконання прийому проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p>Помічники тренера за його вказівкою виконують з іншими групами курсантів зазначену вправу, слідкують за її правильним виконанням, дотриманням заходів безпеки та військової дисципліни, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Прийом № 2. «СХОДЖЕННЯ РУК»</p> <p>Необхідно розвести руки в сторони звичайним механічним способом, а потім налаштуватися на їх зворотній рефлексно-автоматичний рух одна до одної.</p> <p>Якщо прийом виходить, рекомендується повторити його декілька разів. Це розвиває необхідний стан саморегуляції – «зворотного внутрішнього зв'язку».</p> <p>Після цього, незалежно від того, вийшов прийом або ні, рекомендується знову виконати перший прийом – руки в сторони.</p> <p>Іноді, під час виконання цих рухів виникає почуття, що руки тягне якась сила. Підключення фізичних «тілесних» відчуттів свідчить про глибину психічної релаксації і розвитку «зв'язку розуму та тіла».</p> <p>Розходження і сходження рук треба повторити декілька разів, домагаючись начебто безперервності руху.</p> <p>У моменти, коли руки начебто застрягають, можна легенько підштовхнути їх або посміхнутися, або вдихнути повітря.</p> <p>Якщо у людини з'явився бажаний стан внутрішнього розслаблення, але руки втомилася і не хочеться рухатися, тоді слід їх опустити і побути в цьому стані, щоб його запам'ятати.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p>Помічники тренера за його вказівкою виконують з іншими групами курсантів зазначену вправу, слідкують за її правильним виконанням, дотриманням заходів безпеки та військової дисципліни, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Прийом №3. «ЛЕВІТАЦІЯ РУКИ»</p> <p>Руки опущені. Можна дивитися на руку. Тоді це треба робити невідривно, або ж закрити очі. Важливо не бігати очима по сторонах, інакше людина втрачає гармонійний стан, внутрішній «контакт із самою собою».</p> <p>Рекомендується налаштуватися на те, щоб рука стала підніматися, начебто спливати.</p> <p>Цей прийом «левітації руки» може вийти або відразу, або безпосередньо після попередніх, або після розминки. Якщо він не виходить, необхідно знову розвести і звести руки, а потім спробувати підняти руку ще раз.</p> <p>Потім військовослужбовець зможе контролювати стрес</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>вже без допомоги цих прийомів.</p> <p>Коли рука починає спливати, виникає маса нових і приємних відчуттів. У перший раз це відчуття настільки раптове, що невільно викликає усмішку.</p> <p>Якщо прийом не вийде, необхідно шукати інший рух.</p> <p>А якщо прийом виходить після інших прийомів, то їх необхідно повторити ще раз.</p> <p>Тоді, коли військовослужбовець робить те, що виходить, у нього починає виходити і те, що раніше не вдавалося.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p>Помічники тренера за його вказівкою виконують з іншими групами курсантів зазначену вправу, слідкують за її правильним виконанням, дотриманням заходів безпеки та військової дисципліни, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Прийом №4. «АВТОКОЛИВАННЯ ТІЛА»</p> <p>Під час виконання «ключових» прийомів поряд із розслабленням звичайно виникає автоколивання тіла. Це природно, так як при розслабленому стані людина похитується.</p> <p>При автоколиваннях тіла руки можна опустити і просто похитуватися на хвилях цього «гармонійного біоритму», як погойдується дитина на гойдалках.</p> <p>Коли військовослужбовець знаходить свій ритм, похитування тіла стає красивим, гармонійним.</p> <p>Очі можна закрити або залишити відкритими (як приємніше).</p> <p>Цей прийом з автоколиваннями тіла тренує і координацію. Військовослужбовець зі сформованою внутрішньою координацією стійкіший до стресів, менше піддається зовнішнім вимогам, володіє більшою самостійністю мислення, швидше знаходить вихід у найскладніших ситуаціях. Тому вправи, спрямовані на розвиток координації, формують і стійкість до стресу.</p> <p>Якщо в результаті ідеомоторних прийомів явище автоколивання не виникло, можна ініціювати ці похитування тіла навмисно механічно, вперед-назад або коловими рухами. Руки при цьому можна опустити, скласти на грудях або тримати як зручніше. Після декількох повторів ця вправа починає легко виходити. Головне – знайти приємний ритм коливань, це такий ритм, з якого не хочеться виходити, тому що при цьому відбувається зняття нервових затиснень.</p> <p>При цьому знімається нервова напруга і виникає почуття глибокого душевного та фізичного спокою, внутрішньої рівноваги, думки починають текти рівно та спокійно, не «зачіпаючи» нас. На цьому фоні легко і спокійно думається навіть про найскладніші речі, природним шляхом вирішуються психологічні проблеми. Ніхто ніколи при цьому не падає. Але якщо військовослужбовець боїться впасти, то може поставити ноги ширше або встати спиною до стіни.</p> <p>Якщо при похитуванні виявляється слабкість координації, то шляхом тренування за допомогою цього ж прийому відбувається покращення координації. Так тренується і здатність керувати своїм станом маленькими вольовими зусиллями.</p> <p>Дуже швидко зникне і страх впасти. Цей страх під час розслаблення завжди є в середині людини і також приховано керує його життям, а за допомогою такого тренування військовослужбовець раптом помічає, що може глибоко розслабитися, і нікуди не падає. Страх впасти зникає.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>відчуттів кожного учасника.</p> <p>Помічники тренера за його вказівкою виконують з іншими групами курсантів зазначену вправу, слідкують за її правильним виконанням, дотриманням заходів безпеки та військової дисципліни, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Приєм №5. «РУХИ ГОЛОВОЮ»</p> <p>Стоячи або сидячи, необхідно опустити голову, розслабивши шию, або відкинути голову як приємніше і, згадавши досвід з ідеомоторними рухами рук, викликати ідеомоторні повороти головою у зручному напрямку.</p> <p>Якщо це не виходить, необхідно механічно коливати головою у приємному ритмі за лінією приємних точок повороту. Це такий ритм, за якого рух хочеться продовжувати і напруженість ший слабшає. Необхідно знайти момент, коли голову можна якби відпустити, і далі вона піде ідеомоторно-автоматично.</p> <p>Необхідно обходити больові або напружені точки, а якщо вони активно виявляються, ці больові ділянки необхідно промасажувати.</p> <p>Коли військовослужбовець знаходить при рухах головою приємну точку повороту, необхідно залишити голову в такому положенні. Приємна точка повороту – це точка розслаблення.</p> <p>Це знайомо із повсякденного життя: в моменти, наприклад, втоми або глибокої задумливості людина також відкидає голову назад або схиляє її вперед або вбік, як зручніше, і сидить так нерухомо, розслаблено, дивлячись прямо перед собою, у невидиму точку.</p> <p>Після виконання вправи проводиться обговорення відчуттів кожного учасника.</p> <p>Помічники тренера за його вказівкою виконують з іншими групами курсантів зазначену вправу, слідкують за її правильним виконанням, дотриманням заходів безпеки та військової дисципліни, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Після того, як військовослужбовець виконав ідеомоторні рухи – вийшли вони чи ні – відразу ж необхідно сісти або лягти – саме зараз наступає бажаний результат – почуття полегшення, внутрішньої свободи. Стрес знятий. Голова стає ясною. Військовослужбовець відчуває свіжість, бадьорість, повноту сил.</p> <p>Підібраний індивідуальний «ключовий» прийом – той, який виконувався найлегше – військовослужбовець може потім використовувати окремо, без виконання всієї процедури саморегуляції. Природно, що глибина розслаблення буде не досить повною, однак і одного прийому буде достатньо, щоб у потрібний момент, у відповідальній ситуації одним незамінним коротким рухом зняти небажані «нервові затиснення», скинути нервову перенапругу, швидко відновити самоконтроль, відчути впевненість в собі.</p> <p>Примітка. При виконанні «ключових» прийомів, особливо в положенні стоячи, розслаблення супроводжується самодовільним автоколюванням тіла, що є одним із контрольних ознак реакції. Ритмічне приємне похитування – закономірна реакція розслаблення, немає потреби її порушувати: необхідно «лягти» на ці автоколювання як на хвилю. Це – хороший прийом для тренування стійкості до захитування і для формування високих координаційних якостей.</p> <p>ВИХІД ІЗ РЕЖИМУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ – МОБІЛІЗАЦІЯ.</p> <p>Виходити зі стану саморегуляції легко, достатньо цього побажати. Але якщо військовослужбовцю хочеться побути в</p>	<p>обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Виконують</p>	

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>цьому стані ще декілька хвилин, необхідно це зробити на потребу організму. А виходити з цього стану необхідно, налаштувавшись на те, що голова – ясна, а тіло сповнене свіжих сил і бадьорості.</p> <p>Можна згадати, наприклад, те, що звичайно бадьорить: чашку кави, контрастний душ, лижну прогулянку, рекомендується потягнутися, зробити декілька бадьорих рухів. Тоді військовослужбовець буде відчувати себе свіжим і бадьорим, як вранці після сну, навіть якщо за спиною був цілий день напруженої служби.</p> <p>Такий вихід з освіженням треба робити тоді, коли необхідний бадьорий настрій. Однак, якщо військовослужбовець робить це перед сном, то при виході із стану саморегуляції йому необхідно налаштуватися на приємний сон, виходити з процедури з відчуттям розслабленості, із дрімотою, з бажанням сну.</p> <p>ЗАКІНЧЕННЯ – «СТАДІЯ НАСЛІДКУ».</p> <p>У перші два-три дні тренувань після виконання ідеомоторних прийомів необхідно сісти і просто посидіти декілька хвилин пасивно, начебто нейтрально (очі закрити необхідно не відразу, а тільки якщо вони самі закриваються).</p> <p>При цьому виникає явище характерного відчуття пустоти у голові.</p> <p>Це – реабілітаційний стан (як режим перезавантаження у комп'ютері), в якому відбувається психологічне розвантаження і накопичення нових сил.</p> <p>А зараз необхідно налаштуватися на відчуття свіжості.</p> <p>Додаткові компоненти.</p> <p>Якщо ідеомоторні прийоми не виходять, це означає, що необхідно надати додаткові компоненти. Кількість додаткових компонентів, що задіюються для процедури саморегуляції, регулюється також у залежності від вихідної напруженості за допомогою тесту на затисненість і скорочується при формуванні навичок саморегуляції.</p> <p>Загальні додаткові компоненти:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Фізичні вправи. Якщо виконання ідеомоторних прийомів базується на нервово-м'язовій напрузі, необхідно виконати декілька простих фізичних вправ, що знімають цю напругу. 2. Самомасаж. Легкими рухами рук, не причиняючи собі болю, потрібно промасажувати напружені або больові ділянки шиї. Якщо руки при цьому втомлюються, їх необхідно струснути. Продовжувати самомасаж протягом 5 хв. 3. Вправа «Сканування». Ця вправа містить спеціальну послідовність циклічних механічних рухів, що повторюються і дозволяють виявити саме той рух, який найточніше підходить до вашого розслаблення і переходу до керованих ідеомоторних прийомів: <ul style="list-style-type: none"> – упродовж 30 сек. необхідно виконати будь-які легкі та приємні повороти голови по колу; – впродовж 30 сек. необхідно виконати будь-які легкі та приємні рухи плечевого поясу; – протягом 30 сек. необхідно виконати будь-які легкі та приємні колові рухи стегон, що схожі на крутіння обруча; – протягом 30 сек. треба виконати будь-які приємні та легкі рухи на рівні колін; – рух, який є найприємніший і найлегший, необхідно повторити впродовж 30 сек. <p>Це і є індивідуальний «ключовий» рух, що розкріпає.</p>	<p>вказівки тренера.</p> <p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
2.6.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 30 хв
3.1	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій): Слухачі повинні відповісти на запитання: – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?»; – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалити свої дії в майбутньому?».	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.2	Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття. Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи. Формулює висновки. Відповідає на запитання.	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
ТРЕНІНГУ «КУРС АНТИСТРЕСОВОЇ ПІДГОТОВКИ»**

Цілі:

- перевірити психоемоційний рівень та сформованість психічних якостей курсантів під впливом негативних факторів;
- сформувати стійкість до впливу психічних і фізичних чинників, що викликають стрес, емоційно-вольове і фізичне виснаження;
- надати курсантам знання-репродукції щодо моделювання стрес-чинників в процесі загальної психологічної підготовки особового складу;
- сформувати у курсантів вольові вміння долати труднощі і стресори.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 6 робочих днів.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації вправи (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- обов'язкова присутність фельдшера (чергового лікаря) під час виконання вправ;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- огорожена площадка з ґрунтовим або трав'яним покриттям 50х50 м (прив'язка до місця проживання курсантів);
- аудіоапаратура (потужність – 50 КВт), аудіозаписи істеричного плачу та сміху дітей, панічного крику натовпу, сирени, гулу падіння каміння, криків, шуму, лязгання гусениць тощо;
- екіпування: автомат, протигаз, сумка для магазинів.

Методика проведення тренінгу «Курс антистресової підготовки»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		35 хв
1.1.	<p>Шиккування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шиккування, сприйняття інформації.</p> <p>Усвідомлення Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	20 хв
1.2	Висування особового складу до місця проведення занять	Бігом у повному спорядженні висуваються до визначеного місця	15 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. ЗАСОБИ І МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПРИ НАДАННІ ПЕРШОЇ ДОЛЖАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ.		8 ГОД
2.1.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Оголосити тему тренінгу, актуальність, мету, зміст вправ і рольових ігор та порядок їх відпрацювання.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Перший етап - при наданні допомоги в «червоній зоні» ви знаходитесь під вогнем супротивника, що значно обмежує допомогу, яку ви можете надати. Допомога переважно складається з використання джгута, для зупинки небезпечної для життя кровотечі з ран в області кінцівок, і якнайшвидшого переміщення потерпілих у безпечне місце.</p> <p>В умовах бою бути бійцем-рятувальником – це ваша вторинна місія. Ваша основна функція – виконати первинну місію. Першим пріоритетом на полі бою для вас є вести вогонь у відповідь і вбивати ворогів. Ви можете надавати допомогу пораненим солдатам, тільки якщо це не заважатиме виконанню вашої первинної місії.</p> <p>Цілі під час надання допомоги пораненим в зоні обстрілу:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Виконати бойове завдання; 2) Запобігти більшій кількості жертв (дбати про безпеку власну та інших бійців); 3) Зберегти життя пораненого. <p>Такий підхід базується на таких важливих принципах:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Лише необхідне втручання у кожний конкретний період процесу надання допомоги; - Необхідне медичне втручання, застосоване у неправильний період під час бойових дій, може привести до додаткових жертв. <p>Після завершення етапу надання медичної допомоги в умовах обстрілу надавайте медичну допомогу в «зоні укриття» – у військово-польових умовах.</p> <p>Другий етап – надання медичної допомоги у військово-польових умовах в жовтій зоні.</p> <p>Почніть етап надання медичної допомоги у військово-польових умовах після того, як ви і поранений більше не знаходитесь під прямим вогнем противника. На цьому етапі у вас є більше часу для надання допомоги. Однак, бойова обстановка може змінитися, і ви можете опинитися знову в умовах обстрілу. При наданні медичної допомоги</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію, задають питання.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

<p>у військово-польових умовах медичне обладнання та матеріали часто обмежені тими, які були принесені на поле бою бійцем-рятувальником або окремими солдатами.</p> <p>Тактика бійця-рятувальника в зоні обстрілу: ДІЇ ПРИ ВИЯВЛЕННІ ПОРАНЕНОГО</p> <ul style="list-style-type: none"> - Пам'ятайте: «Найкращі ліки під час бою – це вогнева перевага над супротивником»; - Заходи щодо пригнічення вогневої активності супротивника мінімізують вірогідність збільшення кількості поранених та загиблих; - Зменшення вогню супротивника може виявитися більш істотною допомогою для виживання пораненого, ніж термінова медична допомога, яку ви можете надати; - Якщо поранений дієздатний, дайте йому вказівку вести вогонь у відповідь, переміститися в укриття та самостійно вжити заходів першої медичної допомоги; - Якщо поранений не здатний вести вогонь у відповідь, а ви не можете допомогти, дайте пораненому вказівку «прикидається загиблим»; - Передайте інформацію про обстановку командирі підрозділу, при можливості обговоріть з ним медичну ситуацію, що склалася. <p>НЕОБХІДНІ ДІЇ ПЕРЕД НАБЛИЖЕННЯМ ДО ПОРАНЕНОГО</p> <p>Якщо ви впевнені в тому, що ви можете допомогти пораненому в умовах вогневого впливу противника, зробіть такі необхідні дії, насамперед, ніж наблизитися до пораненого на полі бою. Пам'ятайте про самозахист.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Огляньте територію на предмет наявності потенційної загрози – дослідіть територію на наявність вогневих дій, вогневих точок і вибухових пристроїв, на загрозу ураження бойовими хімічними або біологічними речовинами. - Дослідіть будівлі/будови, якщо такі є, на стійкість їх конструкцій. - Визначте оптимальний шлях доступу до потерпілого і маршрут евакуації. Якщо вам потрібно перемістити пораненого в більш безпечну зону, переконайтеся в тому, що обрана вами територія є оптимальним укриттям. Складіть план маршруту евакуації до того, як увійти в зону вогневого впливу противника. - Дайте запит на вогневе прикриття під час пересування до пораненого і від нього з метою зменшення ризику ураження вас і пораненого. - Визначте характер можливих травм потерпілого та медичну допомогу, яка, можливо, необхідна пораненому. Солдат був поранений внаслідок падіння зі стіни? (Якщо так, то у пораненого можуть бути зламані ребра, ушкоджений хребет). Солдат був поранений внаслідок вибуху? (Якщо так, то поранений міг потрапити під вплив вибухової хвилі). Солдат був поранений зі стрілецької зброї? (Якщо так, то у пораненого можуть кровоточити рани). - Визначте, як ваші дії (пересування, шум, світло і т.д.) можуть вплинути на вогонь супротивника. - Вирішіть, яку допомогу ви зможете надати, коли ви підійдете до пораненого, і надання якої допомоги може почекати до того моменту, коли ви транспортуєте пораненого в безпечне місце. - Вживайте засобів прикриття, наприклад, задимлення; - Мінімізуйте ризик для себе та інших рятувальників. 	<p>Усвідомлюють інформацію.</p>
--	---------------------------------

<p>Рятувальна операція не повинна призводити до збільшення кількості жертв – це загрожуватиме зменшенням беззахистості підрозділу, зменшенням рівня його медичного захисту, різким падінням шансів на виживання самого пораненого.</p> <p>НАДАННЯ ДОПОМОГИ В УМОВАХ ОБСТРІЛУ</p> <p>Якщо поранений не може переміститися в безпечне місце сам, а бойова ситуація дозволяє вам надати йому допомогу, в такому випадку проведіть швидку оцінку стану потерпілого, зупиніть кровотечу з ран на кінцівках, що загрожують життю пораненого, і перейдіть разом з ним в безпечну зону. Для цього:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Підійдіть до пораненого, використовуючи самий безпечний шлях. 2. Сформуйте загальну картину стану пораненого (ступінь ураження, ймовірність виживання і т.д.) Застосуйте правило С-А-В-С! (Критична кровотеча – Дихальні шляхи – Дихання – Циркуляція) – основна увага швидкому пошуку критичної кровотечі! 3. Після того, як підійдете до пораненого, визначте наявність у нього свідомості: <ol style="list-style-type: none"> (1) Запитайте гучним, але спокійним голосом: «Ти в порядку?». Обережно струсіть або поплещіть пораненого по плечу. (2) Якщо поранений знаходиться в свідомості, запитайте у нього, в якому місці він відчуває біль або інші незвичні відчуття. Це допоможе визначити рівень свідомості потерпілого і забезпечить вас інформацією, яку можна використовувати при наданні допомоги потерпілому. (3) Задайте пораненому питання, щоб визначити рівень його свідомості. Задавайте потерпілому питання, які потребують більш розгорнутих відповідей, ніж «так» і «ні». Приклади таких питань: «Як тебе звати?», «Яке сьогодні число?» і «Де ми знаходимося?». Шкала AVPU. (4) Якщо поранений не відповідає на питання, не реагує на команди – перевірте його на реагування на біль. Для цього потрібні його грудну кістку (грудину) кісточками ваших пальців або міцно стисніть м'яз у складці між великим та вказівним пальцем пораненого. <p>ПЕРЕМІЩЕННЯ ПОРАНЕНИХ У БЕЗПЕЧНЕ МІСЦЕ</p> <p>Після того, як ви вжили певних заходів для зупинки сильної кровотечі, вам слід знайти безпечне укриття для вас і пораненого, до евакуації до місця збору поранених. Якщо поранений не може пересуватися сам або йому потрібна допомога, відтягніть пораненого руками або віднесіть його. Нижче наведені деякі приклади того, як слід тягти або переносити поранених. Після того, як ви досягли безпечного місця, ви перейшли від етапу надання медичної допомоги в умовах обстрілу (червоної зони) до етапу надання медичної допомоги у військово-польових умовах (жовтої зони).</p> <p>При сортуванні особливого підходу вимагають поранені:</p> <ul style="list-style-type: none"> • у яких залишилися босприпаси, що не вибухнули. Таких пацієнтів необхідно негайно відділити та лікувати в останню чергу, застосовуючи процедури особливого поводження з такими пораненими; • поранені, що надходять із зараженням, отриманим на полі бою, де використовувалася ядерна та/або біологічна, та/або хімічна зброя. Таких постраждалих потрібно знезаразити перед допуском до лікувального закладу. Догоспітальну допомогу може бути надано на вулиці біля лікувального закладу за допомогою 	<p>Група розбивається на пари. В порядку виконуються завдання наближення до пораненого, під вогнем з застосуванням імітаційних засобів та прийомів психологічного впливу, його огляд та перенесення у жовту зону. Отримують раптові ввідні щодо поранень військовослужбовців та обмежень застосування засобів кровоспинну та евакуації.</p>
---	---

	<p>належним чином захищеного персоналу;</p> <ul style="list-style-type: none"> • поранені, що є військовополоненими чи затриманими – важливо вчасно виявити терористів-смертників та «людські міні-сюрпризи» за допомогою ретельного огляду, роззброєння та відсіювання усіх постраждалих перед їх допуском до зон надання медичної допомоги, включно із зоною сортування. <p>При проведенні медичного сортування неметодиками може застосовуватись алгоритм START (Simple Triage And Rapid Treatment – Просте Сортування Та Швидка Допомога). Для виявлення і навчання осіб, що найкраще підходять для ролі сортувальника, необхідно проводити спеціальні навчання щодо поведінки у ситуаціях виникнення масових жертв. Кожний босць-рятувальник має вміти проводити просте сортування з метою визначення пріоритетності в самостійному наданні допомоги, а також в ситуації масового надходження поранених у пункти збору для допомоги медикам підрозділу.</p> <p>Що необхідно робити на різних етапах допомоги пораненим. Пам'ятайте, правило С – А – В – С (Критична кровотеча – Дихальні шляхи – Дихання – Циркуляція). Це ваш секрет, знання якого завжди допоможе вам не втратити контроль над ситуацією в самих екстремальних умовах і робити всі дії в оптимальній послідовності.</p> <p>ВИСНОВКИ.</p> <p>Більшість з використовуваних у минулому технік неефективні в сучасних умовах бою. Засоби персонального захисту й екіпірування роблять середньостатистичного солдата занадто важким для вільного переміщення з небезпечної зони навіть на короткі відстані. Методи тактичного переміщення постраждалих у безпечне місце є засобом, що значно підвищує рівень виживання поранених в бойових умовах.</p>	Після цього подібні завдання виконуються умовах відсутності візуального контакту (одягаються світлонепроникні пов'язки).	
2.1.2	<p>Надання першої долікарської допомоги при імітації психологічних факторів бою.</p> <p>Виконання нормативів першої долікарської допомоги при імітації психологічних факторів бою.</p>	Виконують вправи. Обговорюють результати.	90 хв
2.1.3	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.2	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. ОСНОВНІ СПОСОБИ І ПРИЙОМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ. ШІСТЬ ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ НА ВІЙНІ.		8 ГОД
2.2.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Оголосити тему тренінгу, актуальність, мету, зміст вправ і ролевих ігор та порядок їх відпрацювання.</p> <p>Мета:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Введення учасників заняття в ситуацію соціально-психологічного тренінгу. 2. Створення умов для швидкого встановлення взаємин між учасниками, ознайомлення з принципами роботи групи і вироблення групових ритуалів, засвоєння ігрового стилю спілкування. <p>Тренер знайомить учасників з правилами роботи тренінгової групи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дотримання конфіденційності – все, що відбувається під час роботи групи може бути предметом обговорення лише учасниками групи під час заняття; – принцип «тут і тепер», тобто, говорити про те, що відбувається в даній групі в даний час; – активність і відповідальність кожного за результат роботи в групі; – постійність участі в роботі; – відвертість і ширість; 	Усвідомлюють інформацію.	

<p>– звертання один до одного під час заняття на «ти» і на ім'я, щоб забезпечити спілкування без урахування звання і посади;</p> <p>– не вживати займенників і не говорити від імені всіх (не говорити: «він сказав, що...», «всі ми вважаємо, що...», «ти нас всіх образив...»). Потрібно говорити: «Олександр сказав, що...», «Гор, ти мене образив своїм висловлюванням»).</p> <p>Після обговорення кожного правила (або всіх разом) важливо, щоб кожний учасник погодився з цим (для того тренером використовуються доречні формулювання на кшталт того: «Правило приймається? Приймається! Дякую!»).</p> <p>У випадку порушення правил тренер або учасники групи нагадують порушнику про це, посилаючись на перелік.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Знайомство»</p> <p>Учасники занять сидять по колу і поділяються на 1-й та 2-й. Кожний 1-й називає своє ім'я і на перші три літери імені, називає три притаманні йому якості або властивості характеру. Кожний 2-й, називає своє ім'я і на перші три літери – найменш притаманні йому якості, або властивості характеру.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Тренінг «Шість правил поведінки на війні»</p> <p>Сьогодні ми познайомимося з особливостями поведінки військового у зоні збройного конфлікту, розглянемо кілька психологічних установок, які дозволять підвищити шанс на збереження життя та здоров'я військових в умовах бойових дій.</p> <p>Тренер : <i>У когось із присутніх є досвід участі в бойових діях? Чи користувалися ви в зоні бойових дій якимись правилами, що допомагали в такій зоні? Можливо, хтось має власні поради для військових, які вперше ідуть до місць бойових дій? (Дати висловитись бажачим. Класифікувати поради та повторити їх для групи.)</i></p> <p>Тренер: <i>Тепер розглянемо правила, які запропонував для використання відомий американський військовий психолог та ветеран в'єтнамської війни Френк Пьюселік:</i></p> <p>1. Жодних емоцій — це означає, що в зоні бойових дій не варто довіряти своєму настрою. Емоції мінливі, що робить їх небезпечними для людини, яка приймає рішення, пов'язане з безпекою для життя. Натомість варто активізувати органи чуття та увагу до деталей зовнішньої дійсності. Коли захоплюють будь-які емоції, ми здатні перемкнутися на канали сприйняття, що дозволить збільшити кількість набутої інформації про можливі небезпеки.</p> <p>Тренер: <i>Спробуйте заплющити очі і прислухатись до того, що відбувається навколо вас. Які звуки ви чуєте? Які звуки викликають у вас занепокоєння? (Дайте групі час на те, щоб вони остаточно заглибились у світ звуків. Нехай розкладуть звуки на категорії безпечних — небезпечних). Які емоції ви відчуваєте, коли концентруєтесь на звуках?</i></p> <p><i>Спробуйте розглянути вашого товариша поруч і визначити за статуєю його сильні і слабкі бойові якості, істина прихована в деталях, не пропустіть нічого важливого! (Дайте можливість групі перемкнутися на зоровий аналізатор та активізувати увагу). Які емоції вас супроводжують, коли ви розглядаєте в деталях знайому</i></p>	<p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Відповідають на запитання, обговорюють поради.</p> <p>Виконують вказівки тренера, беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>
--	--	---------------------------------------

	<p>вам людину?</p> <p>Правило починає діяти з моменту потрапляння в зону військового конфлікту, навіть якщо на даний момент там не існує суттєвої загрози.</p> <p>Тренер: УЯВІТЬ місце, з якого для вас починається зона військового конфлікту.</p> <p><i>Зафіксуйте місце, колір і першу дію в зоні бойових дій у своїй пам'яті — там починають працювати «правила війни»! (Дайте можливість бажаному висловитись про їх асоціації з початком зони бойового конфлікту). Повертаючись назад, ви зможете залишити ці правила на війні, щоб вдома нормально спілкуватися з рідними, вміти посміхнутися коханим і щиро розмовляти з друзями.</i></p> <p>Питання на рефлексію:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Які емоції ви відчуваєте, коли уявляєте це «місце входу» до зони бойових дій? 2. Який колір вам здається таким, що підходить для позначення цього місця? 3. Що перше ви зробите при перетинанні зони збройного конфлікту? <p>Тренер: Завмирасмо в хаосі — означає, що на будь-яку незрозумілу ситуацію військової відповідіає зосередженням очікуванням. Нестандартна ситуація — змєниуете силует і визначаєте джерело та ступінь небезпеки. З'ясували — дійте! Ви не втрачаєте час, ви чекаєте слушного моменту.</p> <p>Тренер: Розраховуємося на перший-другий номери, перші номери — група № 1, другі номери — група №2. Група № 1 формує коло на відстані витягнутої руки між учасниками. Група №2 заходить всередину кола і стає цілним колом посередині, зав'язують очі, притримують свого попередника за плече починають рухатись по колу. Група № 1 рівномірно рухається колом та виконує команди тренера, які він подає жестами.</p> <p>Кожна незрозуміла зміна звуків від руху групи №1 супроводжується відповідною реакцією учасників групи №2 (присісти, слухати і розпізнати, що роблять учасники групи № 1). Кожен учасник групи №2 має зрозуміти, що саме роблять учасники групи №1 перед тим, як повертається у вихідне положення (підвестись на повний зріст, за необхідності пояснити тренеру, яку вправу виконують учасники групи №1).</p> <p>Група в зовнішньому колі може виконувати такі вправи: стрибки разом, стрибки по черзі, хода маршем з наближенням до групи у центрі кола, зміна напрямку ходи у зворотній бік, гусяча хода.</p> <p>Після цього групи міняються місцями і вправа триває.</p> <p>Рекомендації для тренера: Спробуйте помітити тих, хто швидше за інших реагує на зміну звуків, це може свідчити про приховану тривожність або про швидку реакцію військових. Зверніть увагу на тих, хто реагує пізніше за інших, спробуйте обережно поцікавитись у таких учасників, що їм заважає діяти швидше.</p> <p>Питання на рефлексію:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Як швидко вам вдалося зрозуміти, що саме роблять учасники іншої групи? 2. Які емоції викликає у вас зміна звичного звуку? 3. Чи впливає на ваше рішення підвестись те, що підвелись ваші товариші по команді? 		
--	---	--	--

<p>Тренер: <i>довіра до товаришів — це добре. Однак бойові дії вчать перевіряти усе, що незнайоме і може нести загрозу.</i></p> <p>Перевіряй усе — це означає, що військовий критично ставиться до інформації, яку отримує з неперевічених джерел. Будь-яка інформація може бути викривлена, а її джерело може бути некомпетентним або й ворожим.</p> <p>Тренер: <i>Спробуємо уявити ситуації, які можуть підтвердити це правило. Як може нашкодити зайва довіра? Як ви можете перевірити джерело інформації? Які питання ви ставите перед собою, коли щось перевіряєте? Як перевірити людину на щирість? Як перевірити інформацію на достовірність?</i></p> <p>Орієнтовний перелік питань для персональної психологічної моделі перевірки об'єкта — джерела інформації</p> <p>Тренер: <i>Перевіряти щось чи когось — ваш відповідальний вибір. Але я пропоную вам самостійно закінчити таку фразу: «В умовах бойових дій перевірка — це завжди...» (виживання, боєздатності, успіху...)</i></p> <p>Питання на рефлексію:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Чи користувались ви правилом «перевіряй усе» раніше?</i> <i>2. Чи вважаєте ви доцільним це правило в умовах бойових дій і чому?</i> <i>3. Як це правило може сприяти вашому виживанню в бойових діях?</i> <i>4. Чи готові ви до того, що вас перевірятимуть інші люди?</i> <p>Довіряй тільки тим, хто заслужив довіру. Відомо, що довіра виникає не одразу, вона якось пов'язана з досвідом взаємодії між людьми.</p> <p>Тренер: <i>Як, на ваш погляд, виникає довіра між людьми? Кому ви довіряєте і чому саме їм? Як ви можете заслужити довіру оточуючих? (Дати висловитись кожному, зробити висновки разом з учасниками тренінгу.)</i></p> <p>Тренер: <i>Як вже було сказано, для довіри потрібен досвід спільного переживання серйозних обставин чи ситуацій. В умовах бойових дій важливо, щоб поруч із вами були люди, яким ви довіряєте, адже від них буде залежати ваше виживання. Спробуємо відтворити декілька ситуацій, коли ваш комфорт і безпека залежать від інших.</i></p> <p>Вправа «Стежка перешкод»</p> <p>Група розраховується на перші-другі номери і розподіляються на пари (перший-другий). Пари шикуються в колону по двоє. Перші номери зав'язують очі другим і ведуть їх до стежки перешкод (натягнуті на різному рівні мотузки). Пара має подолати перешкоди і не зачепити їх. Зачепились — повертаєтесь на початок стежки перешкод. Спосіб перетинання перелону обирає перший номер, виходячи з можливостей другого номера. Після проходження стежки перешкод номери міняються функціями (перші номери виконують вправу із зав'язаними очима).</p> <p>Після завершення вправи поговоримо про те, з якими складнощами стикнулись ви під час її виконання. Що заважало виконувати вправу? З чим або з ким ви пов'язуєте невдалі спроби подолання стежки перешкод? Що можете</p>	
---	--

<p>сказати про своїх партнерів? Чи були б ви задоволені таким виконанням вправ в умовах бойових дій, якщо б замість навчальних перешкод були б справжні міні-розтяжки?</p> <p style="text-align: center;">Вправа «На дроті»</p> <p>Розраховуємося на перший-четвертий. Утворюємо пари перший-четвертий та другий-третій. Кожен отримує нового партнера і можливість продемонструвати своє вміння працювати в парах. Пари в порядку черги підходять до укриття (неглибокий рівчак, окоп, земляний валок). Один військовий має лягти за укриття, інший отримує автомобільний трос і завдання витягнути умовно пораненого партнера з укриття в умовну «зелену» зону. Для цієї вправи навчаємося в'язати захват «за зап'ясток». Тепер перший номер має якимось чином передати трос партнеру, а той має за нього зацепитись рукою і чекати, доки його витягнуть. Важливо пам'ятати про швидкість виконання вправи та про збереження здоров'я партнера.</p> <p style="text-align: center;">Друга частина вправи «На дроті»</p> <p>Вся тренінгова група ділиться на дві частини з однаковою кількістю учасників (парами) та займають місце одна напроти одної на відстані 10-12 метрів. Розраховуємося на перший-шостий. Перші номери працюють у парах з п'ятими номерами, другі з шостими, треті з четвертими. Учасники отримують один автомобільний трос і інструкцію з його використання як засобу перенесення пораненого. Перша пара з будь-якого боку починає у такому порядку: один з учасників фіксує тросом свого партнера і на собі переносить його до групи учасників навпроти, знімають трос і передають його парі з іншої групи учасників, які повторюють вправу з перенесенням умовного пораненого у зворотній бік — до групи навпроти. В кінці першої частини вправи групи мають помінятися місцями і почати вправу знову, щоб кожен з учасників пар відчув себе в ролях «помічника» й «умовного пораненого».</p> <p>За необхідності поглибити відчуття довіри учасників до товаришів, можна розширити вправу роботами в трійках з використанням іншого транспортного положення умовного пораненого.</p> <p>Питання на рефлексію:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Якого досвіду ви набули під час виконання вправи? 2. В якій із двох ролей ви почувалися більш впевнено? 3. Дайте поради тому, хто має надавати допомогу вам як умовному пораненому? 4. Порадьте щось пораненому, якому ви надасте допомогу. 5. Чи вплинула ця вправа на вашу довіру до партнера по вправі? Як саме? <p>Тренер: Ми переходимо до наступного правила, що може допомогти вижити в умовах бойових дій.</p> <p>Швидко реагуй на загрозу — це правило означає, що у бойових діях у вас може просто не бути часу оцінити джерело та ступінь загрози. Тому будь-яка непередбачувана ситуація повинна сприйматися вами як загроза, що потребує швидкої реакції.</p> <p>Тренер: Про загрози ми вже говорили раніше і навіть намагалися їх аналізувати під час перевірки безпеки. Яка ж може бути швидка реакція на загрозу? Запропонуйте швидку дію, що може допомогти пережити загрозу в умовах збройного конфлікту? (Дати можливість висловитись усім учасникам тренінгу.)</p>	<p>Виконують вказівки тренера, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Дають відповіді на запитання.</p> <p>Виконують вказівки тренера, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Дають відповіді на запитання.</p>
--	---

	<p>Не варто тут забувати про перше правило — «завмираємо в хаосі». Поки визначаємо, що відбувається, приводимо зброю в бойовий стан та займаємо позицію для ведення бою — цей план дій дуже важливий. Коли зброя націлена, а об'єкт імовірної загрози у прицілі, ви відреагували. Чим швидше ви це зробили — тим імовірніше виживання. Повільні та незаплановані дії — ваше слабке місце.</p> <p>Повторюємо послідовність дій під час виникнення загрози:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Присідаємо — зменшуємо силует. 2. Приводимо зброю в бойовий стан. 3. Прицілюємося в бік можливої загрози. 4. Приймаємо рішення відносно ступеня загрози. <p>Увага! При загрозі миттєво діємо за «правилом 4-х П»: присіли, привели зброю в бойовий стан, прицілились, прийняли рішення.</p> <p>Вправа «Миттєва реакція»</p> <p>Група рухається строем по колу. Тренер займає місце у колі, тренер 2 рухається ззовні кола. В довільній послідовності тренери хлопають (вигукують, свистять, кашляють...), а учасники на будь-який звук тренерів реагують за «правилом 4-х П».</p> <p>Тренер: <i>Іноді одразу не зрозуміло, що й наскільки вам загрожує, але зверніть увагу, наскільки корисно і важливо мати план дій про всяк випадок. Тому, переходимо до наступного правила.</i></p> <p>Плануй все — в цьому правилі криється суть виживання, адже планування дозволяє пережити напружені моменти життя. Планування режиму дня рятує від негативних емоцій, планування справ — від накопичення справ і зайвих потрясінь, планування поведінки в умовах бойових дій створює підґрунтя для безпеки.</p> <p>Як, на ваш погляд, планування може допомогти вижити в бойових діях?</p> <p>Планування дійсно корисне в кількох аспектах:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дозволяє зосередитись на основних завданнях і відкласти те, що заважає. 2. Дозволяє долати зайві емоції (концентрація на діях). 3. Оптимізує час на виконання особистих справ або службових обов'язків. 4. Допомагає при моделюванні поведінки в моменти небезпеки. <p>Тренер: По суті усі ці пункти виходять один з одного — режим дня і порядок служби знижує психоемоційне напруження і зводить діяльність до чіткого порядку дій і перепочинку, що й дозволяє стримувати емоції. Коли все йде по плану і потребує зосередженості, емоції затухають. Зауважимо, що тут не йде мова про автоматизм, а лише про зосередженість та усвідомлений порядок дій. Чітка послідовність завдань, концентрація на справі та зменшення впливу емоцій на поведінку військовослужбовця вивільняють час на відпочинок, який впливає на стресостійкість військового. Звичка дотримуватись запланованого порядку дій дає змогу планувати не лише виконання завдань, а й врахувати можливі ускладнення й небезпечні ситуації. Військовий, який звикає діяти за планом, враховує власні можливості на опір, виконання тактичної дії або відступ до безпечної позиції при бойовому зіткненні.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Як ви вважаєте, що варто враховувати при плануванні тактичних дій в бойових умовах? 2. Чи планували ви свої дії раніше? 	<p>Виконують вказівки тренера, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Обговорюють інформацію та пропонують власні варіанти.</p>	
--	--	--	--

	<p>3. <i>Що саме заважало вам планувати свої дії раніше?</i> Давайте разом розробимо план найбільш швидкого і безпечного переміщення по кімнаті (майданчику) з урахуванням наявних перепон та можливості їх використання як укриття. Спрощений процес планування складається з таких кроків:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чітке уявлення результату дій і часу на їх виконання. 2. Створення чіткої послідовності дій, які призводять до результату. 3. Врахування усіх труднощів і засобів безпеки (власних сил, власного обладунку, обладнання, складності перепон, інших чинників впливу) при досягненні результату дій. 4. Корекція плану з урахуванням розрахунку часу. Спробуємо розрахувати час і перевірити наш план на практиці. (Можна дати можливість усім бажаним створити план дій з розрахунком часу на його виконання та виконати його). <p>Рекомендації для тренера: Висновки після дискусії про планування мають бути чіткими й структурованими та обов'язково такими, що вказують на необхідність планування. Процес планування повинен мати чіткі етапи. Практична вправа не обов'язкова, достатньо розгляду етапів планування на реальних прикладах.</p> <p>Вправа «Скринька побажань» <i>Мета:</i> Завершити тренінг на позитивній ноті, сформулювати енергію єдності та взаємоповаги в команді. <i>Інструкція для проведення:</i> Кожному учаснику тренінгу, включаючи тренера роздаються скриньки побажань (у вигляді конвертів), олівець або ручка і папірці для побажань (щоб входили у конверт) за кількістю учасників. Наш тренінг добігає кінця, ми добре попрацювали і на згадку про нашу групову роботу напишіть добрі побажання один одному і вкладіть у скриньки. Скриньки ви можете відкрити будь-коли і залишити собі на згадку. Завдяки цим скринькам Ви можете отримувати натхнення та гарний настрій. А тепер потисніть руку один одному, подякуйте за співпрацю. Дана вправа не потребує обговорення в тренінговій групі.</p>	<p>Виконують вказівки тренера, беруть участь в обговоренні.</p> <p>Дають відповіді на питання.</p> <p>виконують вказівки тренера, беруть участь в обговоренні.</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.3.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 3. ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ.		8 ГОД
2.3.1	<p style="text-align: center;">ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Оголосити тему тренінгу, актуальність, мету, зміст вправ і рольових ігор та порядок їх відпрацювання.</p> <p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Переправа через зламанний міст»</p> <p>Тренер поділяє групу на дві рівні підгрупи, які розташовуються біля перешкоди НТК ППОС «Колоди для переповзання». В кожен підгрупу надається макет пораненого військовослужбовця (ящик з піском, муляж тощо).</p> <p>Завдання: По колодах здійснити переправу всієї групи та пораненого товариша. Торкатися землі можна лише на лініях старту та фінішу. Використовувати можна лише штатне озброєння та амуніцію. Якщо під час переправи,</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

	<p>хтось торкнувся землі, або окремих елемент обмундирування вправ на землю, то група повертається на вихідне положення.</p> <p>Вправа виконується на швидкість та може вдосконалюватися раптовими ввідними. (під час переправи робляться арифметичні обчислення, здійснюється спостереження за змінами у навколишній обстановці, здійснюється вербальний психоемоційний вплив на тих, хто виконує завдання)</p> <p>Після виконання вправи здійснюється обговорення за методикою «Аналіз проведених дій».</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Амеба»</p> <p>Для вправи тренеру треба прикинути середній зріст учасників. Зробивши це, натягується мотузка на висоті трохи нижче поясу цього середнього учасника. Мотузка повинна бути досить довгою (метрів п'ять), добре натягнутою (не провисати).</p> <p>Учасники стають поруч з мотузкою (з одного боку). Утворюють коло, беруться за руки. Їх завдання - переправитися через мотузку. Не можна доторкатися до мотузки (навіть одягом). Не можна розчіплювати руки. Якщо правила порушені, відбувається повернення на вихідну позицію, вправа починається з початку.</p> <p>Спочатку мотузку пересікають згори, після закінчення повторюють з пересіканням під мотузкою.</p> <p>Між навчальними групами влаштовують змагання на швидкість виконання завдання.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Квадрат»</p> <p>На землі малюється квадрат невеликого розміру. Для групи в 10 чоловік розмір квадрату може бути метр на метр. Краще підібрати розмір квадрату індивідуально в залежності від обставин, наприклад, від комплекції учасників. Якщо вправа проводиться в спортзалі, то можна використовувати для малювання квадрату маркери, які змиваються або задіяти листи ватману.</p> <p>Ведучий ставить завдання перед командою - вміститися на квадраті за певний час (10-30 секунд), після чого стільки ж простояти, що не торкаючись до підлоги за межами квадрата ніякими частинами тіла.</p> <p>Якщо умови порушені (учасники не встигли встати в квадрат або заступили), вправа починається з початку.</p> <p>Якщо вправа вдалася учасникам занадто легко, його можна повторити, посиливши умови: зробити квадрат менше, збільшити час перебування в квадраті.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Покривало»</p> <p>Для вправи потрібно одне досить велике покривало (для того, щоб помістилися всі учасники).</p> <p>Учасники всією групою встають на покривало. Тренер ставить завдання: треба перевернути це покривало на іншу сторону, але при цьому ноги або інші частини тіла не повинні стосуватися голої землі, виключно покривала.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Крокодил»</p> <p>Учасники сідають на рівну горизонтальну поверхню:</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
--	--	--	--

<p>землю, підлогу в спортзалі. Сідають вони впритул один за одним, витягнувши в сторони ноги. Учасники піднімають руки над головою і згинають їх у ліктях, долони розкриті, спрямовані вгору.</p> <p>Тренер встає в кінець ланцюжка.</p> <p>Перший учасник встає і лягає спиною на руки тих, хто сидить за ним, схрестивши свої руки на грудях. Ноги у нього повинні бути випрямлені, разом - ними не можна розмахувати, щоб не травмувати інших учасників. Лежачого передають по руках в хвіст групи.</p> <p>Насамкінець, перебуває тренер. Його завдання - прийняти цього учасника, щоб він не вдарився головою.</p> <p>Цей учасник сідає в кінці, так само піднімає руки. Тепер настала черга наступного - його точно так само треба передати по руках.</p> <p>У результаті повинна відбутися повна ротація учасників (кожного один раз передали).</p> <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ті, хто сидять і переправляють, не можуть вставати зі свого місця, - учасник, якого переправляють, під час переправи не повинен торкатися підлоги. <p>Якщо хтось порушив правила, група повертається у вихідне положення, треба починати все спочатку.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Мінне поле»</p> <p>Перед тренінгом тренер готує 10 - 30 хв: «Міни» можна зробити круглими, але швидше просто нарізати ватман квадратами зі стороною сантиметрів тридцять.</p> <p>Також, слід запастися пов'язками на очі - щоб вистачило кожному учаснику. І мотузкою - метрів тридцять.</p> <p>На місцевості готується коридор, по якому учасникам треба буде пройти. Шириною цей коридор можна зробити кілька метрів і довжиною метрів десять – п'ятнадцять. З боків коридор позначається мотузкою.</p> <p>Учасники шикуються на початку коридору. На їхніх очах ведучий «мінує» це поле. «Міни» краще рівномірно розсіяти по площі коридору. Оголошується завдання: треба всією групою «цілими і неушкодженими» пройти через коридор.</p> <p>Всім учасникам зав'язуються очі.</p> <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> - не можна торкатися мотузку; - не можна доторкатися один одного; - не можна наступати на «міни»; - не можна говорити до того моменту, поки не перейшов через «мінне поле». <p>Той, хто пройшов через «мінне поле» (про це він дізнається від ведучого), знімає пов'язку. Тепер він може підказувати іншим учасникам, як їм іти.</p> <p>Якщо яесь правило порушено, всі повертаються на вихідні позиції.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p style="text-align: center;">Вправа «Пароль – відгук»</p> <p>Для цієї вправи бажано підготувати велику аудиторію. Якщо вправа проводиться в спортзалі, то нехай весь він буде задіяний. Якщо на полігоні - підійде велика галявина. У даному випадку перед початком вправи переконатися в безпеці цієї галявини для учасників. Адже, вони будуть</p>	<p>тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>
--	---

	<p>ходити по ній з закритими очима.</p> <p>Всі учасники організують досить велике коло. Після цього тренери поділяють їх на довільні пари. Доброю ідеєю буде об'єднувати в пари тих учасників, які мало спілкуються один з одним.</p> <p>У кожній парі учасники придумують пароль і відгук. Пароль і відгук це будь-які два слова. Можна підібрати такі, щоб вони утворювали якийсь відоме поєднання. Тренер наводить приклади: «Біг - Мак», «Кока - Кола», «Згущене - Молоко». Пароль і відгук придумуються потай від решти групи.</p> <p>Після цього тренери просять закрити учасників очі. Можна зав'язати їм очі заздалегідь підготовленими непрозорими пов'язками. Після цього тренери розміщують учасників по різних місцях - так, щоб партнери виявилися подалі один від одного.</p> <p>Тренери ще раз просять учасників не відкривати очі. Тільки після особливого дозволу це можна зробити.</p> <p>Ставиться завдання: партнери повинні знайти один одного. Спосіб зробити це один: треба кричати своє слово (пароль або відгук). Кричати можна тільки одне це слово. Пари повинні з'єднатися, взяти один одного за руки. У цьому випадку вважається, що ця пара виконали своє вправу.</p> <p>Починається вправа. Тренери стежать за тими парами, які змогли воз'єднатися. Вони до них підходять, дозволяють відкрити очі (або зняти пов'язку) і просять відійти в бік, щоб не заважати іншим знайти один одного.</p> <p>В кінці, коли всі знайшли один одного, учасники знову шикуються в коло. Пари повинні стояти поруч. Всі учасники в порядку черги повідомляють свій пароль і відгук.</p> <p>Може бути і так, звичайно, що у різних пар слова збігаються. Нехай самі виплутуються з цієї ситуації.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p> <p>Вправа «Рівнобічний трикутник»</p> <p>Для вправи знадобиться мотузка довжиною близько шести метрів і пов'язки на очі для кожного учасника. До початку цієї вправи мотузку бажано не показувати учасникам.</p> <p>Сама вправа починається з того, що всі учасники стають в широке коло, їм зав'язуються очі. У центр кола кладеться мотузка. Учасники повинні взяти цю мотузку в руки і зробити з неї рівносторонній трикутник. Робити це треба не підглядаючи, тримаючи постійно мотузку в руках (у висячому положенні).</p> <p>Утворивши рівносторонній трикутник, учасники повинні поцікавитися у тренера, який спостерігає з боку, чи впоралися вони з завданням чи ні. Якщо не вийшло, учасники продовжують свої спроби зробити трикутник.</p> <p>Коли тренер залишиться задоволеним, учасники кладуть акуратно мотузку на землю, знімають пов'язки і оцінюють самі свою роботу.</p> <p>Вправу можна ускладнювати декількома способами. Можна ввести обмеження, що мотузка взагалі не повинна торкатися землі після того, як учасники підняли її в повітря. Якщо хоча б один кінчик зачепив землю, мотузка кладеться на землю, учасники повертаються на вихідну позицію (в коло).</p> <p>Інше ускладнення може полягати в тому, що учасники повинні утворити трикутник навколо деякого дерева.</p>	<p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
--	--	--	--

	<p>На самому початку ведучий може трохи заплутати мотузку. В цьому випадку в завдання учасників буде входити попереднє розплутування мотузки.</p> <p>Якщо група велика, то учасники можуть робити два трикутника. В цьому випадку в центр кола кладуться дві мотузки (їх також можна злегка переплутати між собою). Учасники розраховуються на першій-другий. Перші номери роблять один трикутник, інші – другий.</p> <p>Після виконання вправи тренер організовує обговорення.</p>	Беруть участь в обговоренні.	
2.3.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.4	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 4. СПОСОБИ НЕЙТРАЛІЗАЦІЇ СТРЕСУ. ОЦІНКА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО СТАНУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.		8 ГОД
2.4.1	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Оголосити тему тренінгу, актуальність, мету, зміст вправ і рольових ігор та порядок їх відпрацювання.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Одним з важливих завдань при визначенні можливостей військовослужбовців щодо ведення бойових дій є правильна оцінка їх функціонального стану (ФС) і функціональних здібностей.</p> <p>Дослідження багатьох функціональних показників часто проводиться в стані відносного фізіологічного спокою, а це не завжди достатньо інформативно та виправдано, коли мова йде про визначення можливостей діяти в екстремальних умовах. Суть функціональної діагностики полягає ще і в аналізі механізмів, які зумовлюють зміни в функціонуванні органів і систем під впливом різних чинників. Саме тому, щоб об'єктивно і достовірно оцінити функціональні можливості людини, слід вивчити реакцію органів і систем її організму на будь-який вплив. З цією метою під час функціонального обстеження використовують функціональні проби або тести.</p> <p>Функціональні проби – це точно дозований вплив на організм різних факторів, який дозволяє вивчити реакцію фізіологічних систем на той чи інший вплив і дає змогу отримати уявлення про стан організму в умовах активної життєдіяльності.</p> <p>Основними завданнями функціонального дослідження є:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення і оцінка ступеня та характеру реакції органів та систем на фактор, який впливає. 2. Виявлення механізмів адаптації (присотування) організму до умов, що змінюються. 3. Виявлення рівня функціональних резервів військовослужбовця. <p>Функціональні проби використовуються для оцінки переважно реакції окремої системи у відповідь на вплив. Однак, більшість із них характеризують діяльність не однієї окремо взятої системи, а організму в цілому. Проте, щоб отримати більш повноцінне уявлення про функціональний стан організму, доцільно досліджувати ряд показників, які характеризують різні сторони його життєдіяльності. Фактори, які впливають на ті чи інші показники, також можуть бути різними, в залежності від конкретних завдань функціонального дослідження.</p> <p>Слід відзначити, що якими б не були функціональні проби, вони повинні відповідати визначеним вимогам, а саме – бути однотипними, стандартними і дозованими. Оскільки, тільки при таких умовах можливо порівнювати</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Виконують вказівки тренера.</p>	тривалість визначає інструктор

<p>дані, які отримані у різних військовослужбовців, або у однієї людини в різні періоди часу, тобто в динаміці. Крім того, функціональні проби повинні бути цілком безпечними і водночас достатньо інформативними, а також простими і доступними, не вимагати особливих навичок для їх виконання.</p> <p>При проведенні більшості функціональних проб необхідно дотримуватися такої схеми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення і оцінка вихідних (тобто у стані спокою) даних показників, що досліджуються. 2. Вивчення характеру і ступеню змін цих показників під впливом функціональної проби. 3. Аналіз тривалості та характеру відновлюваного періоду, протягом якого досліджувані показники повертаються до вихідного рівня. <p>Слід також звернути увагу на особливості реєстрації деяких показників, головним чином це стосується частоти пульсу, при проведенні функціональних проб. Для того, щоб вивчити реакцію даного показника, його підраховують не за хвилину, а за коротші інтервали часу, найчастіше це 10, 15 або 30 секунд.</p> <p>Для вирішення завдань нашого дослідження доцільно застосовувати проби, що визначають резервні можливості кардіореспіраторної системи та адаптаційні здібності системи кровообігу, які в сукупності дають змогу визначити загальні психофізіологічні можливості військовослужбовця успішно виконувати завдання в екстремальних умовах бою.</p> <p>Розглянемо детальніше зазначені проби.</p> <p>Оцінка резервних можливостей кардіореспіраторної системи військовослужбовців здійснюється з метою визначення функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем, що істотно доповнює дані психологічного і соціально-психологічного обстеження в плані прогнозування ступеня стійкості до бойового стресу обстежуваних осіб.</p> <p>Вивчення функціонального стану військовослужбовців доцільно проводити груповим методом у складі підрозділів (по 15 – 30 чоловік) до початку або після завершення бойових дій, а також під час знаходження частин і підрозділів на відновленні та переформовуванні.</p> <p>У зв'язку з обмеженою можливістю індивідуального обстеження використовуються доступні й інформативні методики, що дозволяють військовослужбовцем під керівництвом офіцера самим визначити показники функціонального стану.</p> <p>Приєм № 1. Проба Руфьє</p> <p>Застосовується для оцінки працездатності при фізичних навантаженнях.</p> <p>Після 5-хвилинного спокійного стану в положенні сидячи підрахувати пульс за 15 сек (P1), потім протягом 45 сек виконати 30 присідань. Відразу після присідань поррахувати пульс за перші 15 сек (P2) та останні 15 сек (P3) першої хвилини періоду відновлення. Результати оцінюються за індексом, який визначається за формулою:</p> $4x (P1 + P2 + P3) - 200$ <p>Індекс Руфьє = -----</p> <p style="text-align: center;">10</p> <p>Оцінка працездатності серця: менше 0 – атлетичне серце; 0,1 – 5 – «відмінно» (працездатність висока); 5,1 – 10 – «добре» (працездатність достатня); 10,1 – 15 – «задовільно» (серцева недостатність</p>	<p>Усвідомлюють порядок виконання вправи.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>
---	--

<p>середньої ступені); 15,1 – 20 – «незадовільно» (серцева недостатність високої ступені).</p> <p style="text-align: center;">Прийм № 2. Степ-тест</p> <p>Застосовується для оцінки реакції серцево-судинної системи на фізичне навантаження.</p> <p>Фізичне навантаження задається у вигляді підйому на сходи висотою 50 см. Підйом здійснюється на 4 рахунки: один - лівою ногою на сходи, два - правою, три - ліва опускається на підлогу, чотири - права приставляється до лівої. Всього 30 підйомів за 1 хвилину протягом 3 хвилин.</p> <p>У положенні стоячи на сходи ноги мають бути прямими, тубо має знаходитися у вертикальному положенні. При підйомі та спуску руки виконують звичайні для ходіння рухи.</p> <p>Перед проведенням степ-тесту військовослужбовця необхідно ознайомити з технікою виконання вправи, надати можливість зробити декілька спроб підйому на сходи.</p> <p>Після закінчення фізичного навантаження військовослужбовець відпочиває сидячи.</p> <p>ЧСС підраховується за перші 15 сек на 2-й, 3-й та 4-й хвилині після навантаження з подальшим перерахунком у кількість ударів в хвилину. Проба оцінюється за індексом (И):</p> $I = \frac{100 \times T(180 \text{сек.})}{P2 + P3 + P4}$ <p>T - час навантаження в сек; P2 - ЧСС (уд/хв.) на 2-й хвилині періоду відновлення; P3 - ЧСС (уд/ хв.) на 3-й хвилині періоду відновлення; P4 - ЧСС (уд/ хв.) на 4-й хвилині періоду відновлення.</p> <p>Критерії оцінки проби: И ≥ 60 – добре; И = 50-59 – задовільно; И < 50 – незадовільно.</p> <p>Проби навантажень із затримкою дихання на вдиху (проба Штанге) і на видиху (проба Генча)</p> <p>Призначається для оцінки кардіореспіраторної системи організму.</p> <p>До проведення проби у військовослужбовця двічі підраховується пульс в положенні стоячи та записується у відомість.</p> <p>Проба Штанге полягає в максимальній затримці дихання на вдиху, після трьох дихальних циклів на 3/4 від глибини повного вдиху. Час затримки реєструється за секундоміром. Відразу після відновлення дихання вимірюється пульс. Проба може бути проведена двічі з інтервалом у 3-5 хвилин між спробами.</p> <p>За тривалістю затримки дихання проба оцінюється за такими показниками:</p> <ul style="list-style-type: none"> - менше 39 сек – незадовільно; - 40-49 сек – задовільно; - понад 50 сек – добре. <p>Проба Генча виконується аналогічно пробі Штанге. У військовослужбовця двічі підраховується пульс в положенні стоячи та записується у відомість.</p> <p>Час виконання між двома пробами не повинен бути</p>		<p>Усвідомлюють порядок виконання вправи. Виконують вказівки тренера.</p> <p>Усвідомлюють порядок виконання вправи. Виконують вказівки тренера.</p>
--	--	---

менше 3 хвилин. Після трьох вдихів і видихів, за командою офіцера, обстежуваний робить 3/4 від максимально глибокого вдиху, потім повний видих, затискає ніс пальцями правої руки і в такому положенні знаходиться до тих пір, поки в змозі продовжувати виконання проби. Тренер обстеження за секундоміром, виразно дає «відлік часу», поки крайній військовослужбовець не закінчить пробу. Відразу після відновлення дихання вимірюється пульс. Проба може бути проведена двічі з інтервалом у 3-5 хвилин між спробами.

За тривалістю затримки дихання проба оцінюється за такими показниками:

- менше 34 сек – незадовільно;
- 35-39 сек – задовільно;
- понад 40 сек – добре.

Винесення висновку про функціональний стан кардіореспіраторної системи здійснюється за формулою з розрахунком індексу Богомазова:

$$I_b = \frac{\text{Проба Штанге (с)} + \text{проба Генча (с)}}{90} \times 100$$

Розраховані за формулою «сирі» значення показників резервних можливостей кардіореспіраторної системи переводяться за таблицею 3.1 у 10-бальну шкалу нормального розподілу (стени). Військовослужбовцям, що мають рівень резервних можливостей в межах 1-2 стени має надаватися короткочасний відпочинок і з ними необхідно проводити заходи фармакологічної корекції.

Переклад «сирих» значень в стенову шкалу

Бали									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49 та менше	50-56	57-69	70-87	88-95	96-101	102-110	111-113	114-120	121 та більше
Незадовільний стан резервних можливостей кардіореспіраторної системи.		Прикордонний стан резервних можливостей кардіореспіраторної системи.			Задовільний стан резервних можливостей кардіореспіраторної системи.				

Приєм № 4. Пальце-носова проба

Військовослужбовець торкається вказівним пальцем до кінчика носа з відкритими, а потім з закритими очима. В нормі відзначається попадання, торкання до кінчика носу. При травмах головного мозку, неврозах (перевтомленні, перетренованості) та інших незадовільних функціональних станах відзначається помилки, тремор вказівного пальця або долоні.

Усвідомлюють порядок виконання вправи.

Виконують вказівки тренера.

Приєм № 5. Тест Яроцького

Призначений для визначення рівня чутливості вестибулярного апарату.

Тест виконується у вихідному положенні стоячи з закритими очима, за командою військовослужбовець починає кругові рухи головою у швидкому темпі. Фіксується час обертання головою до моменту втрати тим, хто виконує вправу рівноваги.

В нормі час збереження рівноваги в середньому 28 сек, у тренованих військовослужбовців – 90 сек та більше.

Усвідомлюють порядок виконання вправи.

Виконують вказівки тренера.

Приєм № 6. Тест Ромберга

Під позою Ромберга розуміється діагностичний тест, спрямований на виявлення порушень функцій систем органів, що беруть участь в підтримці рівноваги. До цих систем відноситься вестибулярний апарат (мозочок і внутрішнє вухо), система пропріорецепції (глибокої

Усвідомлюють порядок виконання вправи.

Виконують

<p>чутливості), вищі мозкові функції кори мозку.</p> <p>Таким чином, поза Ромберга дозволяє виявляти як порушення з боку вестибулярного апарату, так і інші патології (ураження спинного мозку, полінейропатії, психіатричні порушення і т.д.).</p> <p>Проба Ромберга виявляє порушення рівноваги в статичних позах, в положенні стоячи. Перевіряється вестибулярний апарат і мозочок. Тестування проводиться в чотири прийоми, з поступовим зменшенням площі опори і стійкості. У всіх випадках, руки підняті вперед, пальці розчепірені, очі закриті.</p> <p>Запропоновано німецьким терапевтом М. Н. Romberg, 1795-1873) - тест для виявлення статичної атаксії: хворому пропонують встати, щільно, зсунувши ступні та витягнувши руки вперед. Спочатку він стоїть з відкритими очима, потім закриває їх.</p> <p>При атаксії хворий нестійкий, погойдуються з боку в бік і може впасти. При односторонньому ураженні мозочка або вестибулярного апарату хворий може відхилитися переважно вправо або вліво. Різка посилення нестійкості при закриванні очей характерно для сенситивної або вестибулярної атаксії.</p> <p>1. Перший тест. Треба встати прямо, ноги разом, руки витягнути вперед, пальці розчепірити, очі закрити. Необхідно зберігати рівновагу протягом 15 секунд.</p> <p>2. Другий тест. Встати прямо, стони ніг розташувати на одній лінії (п'яту приставити до носку), руки витягнути вперед, пальці розчепірити, очі закрити. Тримати рівновагу 15 сек.</p> <p>3. Третій тест. Встати на одну ногу, другу тримати в повітрі, руки вперед, пальці розчепірити, очі заплющити. Стояти 15 сек. Більш складний варіант - додатково, повертати голову вправо-вліво, переносячи свою увагу в ті ж сторони (перемикання, по черзі активація півкуль мозку).</p> <p>Повторивши пробу на іншій нозі, можна чисельно (за різницею цифрових показників часу), приблизно визначити асиметрію в роботі вестибулярного апарату, з урахуванням диспропорцій опорно-рухового апарату, що тестується.</p> <p>4. Четвертий тест. Встати в позу «ластівки» з закритими очима (на одній нозі, друга нога і тулуб - горизонтально, голова піднята, руки розведені в сторони). Спробувати зберегти координацію рухів і утримати рівновагу протягом 15 секунд.</p> <p>Оцінка результатів проби Ромберга:</p> <p>1. Збереження пози без тремору 15 сек - норма;</p> <p>2. Поява незначних рухів при часу більше 15 сек - задовільно;</p> <p>3. Утримання пози менше 15 сек - незадовільно.</p> <p>Нааявність тремору протягом короткого часу утримання позиції на увазі, присутність яких-небудь порушень в організмі людини.</p> <p>Симптом Ромберга може виникнути при захворюваннях різної природи: внутрішньочерепних пухлинах, порушеннях мозкового кровообігу, а також при запальних внутрішньочерепних процесах (наприклад, церебральному арахноїдиту). При ураженні мозочка хворий в позі Ромберга відхиляється в бік вогнища ураження, причому нерідко і при відкритих очах.</p> <p>При ураженні хробака мозочка хворий в такій позі практично не може стояти, він падає в сторону ураження, тому (при патологічному вогнищі в нижніх відділах хробака) або вперед (при вогнищі в верхніх відділах хробака). При корковою атаксії хворий відхиляється в</p>	<p>вказівки тренера.</p>
---	--------------------------

	<p>сторону, протилежну вогнища ураження, при сенситивній атаксії (на відміну від мозочка) хворий втрачає рівновагу тільки при закритих очах.</p> <p>Поза Ромберга входить в мінімальний неврологічний огляд і є скринінговим методом визначення вестибулярних порушень.</p>		
2.4.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
2.5	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 5-6. СПОСОБИ НЕЙТРАЛІЗАЦІЇ СТРЕСУ. КРИЗОВА КОМУНІКАЦІЯ.		16 ГОД
2.5.1.	<p>ВСТУПНА ЧАСТИНА – 10 хв.</p> <p>Оголосити тему тренінгу, актуальність, мету, зміст вправ і рольових ігор та порядок їх відпрацювання.</p> <p>ОСНОВНА ЧАСТИНА</p> <p>Тренер: Сьогодні ми поговоримо про комунікацію, розкриємо її значення у процесі підготовки військового, ознайомимся з її основними формами, а також з'ясуємо її важливість для виживання під час перебування в зоні збройного конфлікту.</p> <p><i>Чи знаєте ви, що таке комунікація? Поясніть кожен своїми словами, що це означає? (Дати можливість кожному з групи пояснити цей термін.)</i></p> <p>Під комунікацією ми розуміємо передачу інформації, або усі можливі форми спілкування, якими користуються люди. (При поясненні поняття варто використовувати пояснення, які були озвучені військовими.)</p> <p>Комунікація має різні форми. Для передачі інформації оточуючим ми, люди, більше користуємося мовою — звуками, словами, письмом. Це все так звана вербальна форма комунікації.</p> <p><i>А яким чином ми ще можемо передавати інформацію один одному? Що, крім мови, можна використовувати для спілкування? (Дати можливість кожному з групи висловитись стосовно інших форм передачі інформації.)</i></p> <p>Крім мови ми можемо використовувати міміку, жести, кольори та інші сигнали—невербальні форми спілкування, що можуть бути сприйняті іншими людьми. (Використати при поясненні приклади комунікації, що запропонували учасники тренінгу).</p> <p><i>Яким чином вам може допомогти невербальне спілкування у зоні збройного конфлікту? (Дати можливість висловитись усім бажачим.)</i></p> <p>Треба також знати, що, на відміну від вербальної форми спілкування, невербальне може виникати довільно і піде відомо. Буває, що люди говорять одне, а мімікою та жестами вказують на свої приховані цілі та наміри. Це може допомогти військовому зосередити свою увагу на можливому джерелі небезпеки.</p> <p>Зупинимось на довільних проявах комунікації, на які варто звертати увагу військовому в зоні бойових дій. На території збройного конфлікту не всі громадяни ставляться до військових однаково доброзичливо. Деякі особи можуть просто приховувати своє вороже ставлення, а дехто може являти справжню загрозу. Слід бути пильним і залишатись уважним до будь-якої дрібниці у поведінці оточуючих людей.</p> <p>Увага! При намаганні приховати свою справжню мету або мотиви діяльності невідготовлена спеціальним чином людина підсвідомо буде виказувати ознаки хвилювання. Не слід це сприймати як ознаку її вини, але не варто залишати її без додаткової уваги.</p> <p>Під час спілкування з незнайомими людьми у зоні</p>	<p>Усвідомлюють інформацію.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють інформацію. Беруть участь в обговоренні.</p>	<p>тривалість визначає інструктор</p>

<p>бойових дій, слід звертати увагу на такі ознаки хвилювання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Підвищення тембру та тремтіння голосу під час розмови. Часто люди зриваються на високі тони, коли дають пояснення відносно теми, яка викликає хвилювання. В такому випадку слід продовжити розмову і спробувати відстежити інші ознаки хвилювання. Варто ненав'язливо поставити людині ще кілька питань. – Питання варто поділити на ті, що мають нейтральний зміст, та на провокативні. Нейтральні питання — ті, що не потребують розгорнутої відповіді й особливо не тривожать людину. Провокативні — уточнюючі питання — такі, що потребують детальних пояснень та спонукають до виправдань. – Приклади питань нейтрального змісту: «Сьогодні холодно, правда?», «Ця дорога не дуже в гарному стані?», «А скільки вже пробігла ваша машина?» – Приклади провокативних питань: «То ви кажете, що їдете до міста у справах?», «А скільки кілометрів звідси до вашого населеного пункту?», «Сюди доїхали без пригод?», «Перевозите щось заборонене?» – Провокативні питання можна перефразувати і через кілька питань поставити їх знову. Спостерігайте за зміною тембру голосу людини при використанні провокативних питань. <p>Придумайте по кілька прикладів нейтральних питань, що могли б поставити людині, яку ви бачите вперше. (Кожен з групи має вигадати хоча б по одному питанню.) Придумайте по одному провокативному питанню. (Кожен з групи має вигадати хоча б по одному питанню.)</p> <p>Прискорення темпу мовлення — ознака стурбованості, що може вказувати на брак часу та на поспіх людини. Слідкуйте, чи прискорюється темп мови людини протягом розмови. Якщо так, спробуйте затягнути розмову і пильнуйте за діями людини. Можете поставити ще кілька нейтральних питань.</p> <p>Фізіологічні ознаки хвилювання людини:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сухість в роті (облизування губ, хрипла вимова, нервові покашлювання, бажання пити, часте ковтання); - звужені зіниці; - дихання прискорене, поверхнєве і гучніше за звичайне; - обличчя червоніє та пітніє – це свідчить про підвищення артеріального тиску. - позіхання, що пов'язане з нестачею кисню від поверхневого дихання. <p>Мімічні коди при приховуванні правди:</p> <ul style="list-style-type: none"> - покусання губ; - рухливість зіниць, приховування погляду від співрозмовника. Опускає очі вниз, або праворуч. Погляд у правий бік (для правши) — це конструювання події, якої не було, або її зміна для виправдання провини. При спеціальній підготовці людина може дивитись прямо у вічі співрозмовнику. На це також варто звертати увагу: - часта зміна виразу обличчя. Справжній вираз емоцій залишається на обличчі близько 20 секунд, решта — гра. - розгублена посмішка не до часу. Роблена — «натягнена» посмішка з прихованими зубами і напруженим поглядом. <p>Жести людини, що обманює:</p> <ul style="list-style-type: none"> - порушення уявної лінії зв'язку зі співрозмовником. <p>Лінія зв'язку умовно проходить по золотому перетину тіла, від обличчя до пахової зони людини. Якщо людина</p>	<p>Усвідомлюють інформацію. Беруть участь в обговоренні.</p>
---	--

<p>перекриває цю лінію жестом, положенням тіла або блоком кінцівок, вона щось приховує від співрозмовника.</p> <p>Кожен з присутніх має продемонструвати положення тіла з порушенням умовної лінії зв'язку зі співрозмовником. Всі залишаються на своїх місцях і демонструють таке положення. (Після того, як кожен показав, яким чином можна перервати лінію зв'язку, слід запитати в учасників, що вони відчують у такому положенні. При нерозумінні природи цього положення слід пояснити особливості його впливу на психологічний стан людини.)</p> <p>Чи все зрозуміло стосовно цієї ознаки нещирості (закритості)? Чи може хтось запропонувати якісь інші тілесні форми психологічного захисту?</p> <ul style="list-style-type: none"> - дотики до обличчя: почісування носу, потирання ока, прикривання рота, торкання до мочки вуха, розтирання потилиці. Усі ці жести вказують на бажання прикритись від співрозмовника, приховати своє обличчя як «скран ширості». - маніпуляції з одягом: поправлення комірця, манжетів, лацканів на одязі; струшування уявного пилу з одягу, розгладжування вдавнених зморшок на одязі. - нервова гра з предметами в руках: крутіння запальнички, перебирання ключів, постукування ручкою. - використання опори: людина, що хвилюється, підсвідомо потребує підтримки, тому шукатиме опору з усьому, що її оточує: стіл, стіна, полиця, панель приладів, дах або двері автомобіля тощо. - парадоксальні жести, які йдуть в розріз зі сказаним та вказують на його зворотне значення. При згоді: заперечуюче хитання головою, відповідний рух руками, відступ назад, стискання кулаків. При запереченні: кивання головою на згоду, втягування підборіддя (по напрямку до грудної кістки), прикривання пахової зони. <p><i>Чи може хтось з присутніх додати до сказаного стосовно цих ознак нещирості щось іще? Чи помічали ви подібне при спілкуванні з оточуючими? (Дати бажаним висловитись.)</i></p> <p>Увага! Будь-яка з цих ознак нещирості людини не може розглядатись як доказ її вини, але потребує уваги. Один жест, рух, елемент міміки — ще нічого не означає, слід відстежити інші реакції людини під час розмови до підтвердження підозри.</p> <p>Ми розглянули певні ознаки хвилювання людини, що можуть бути викликані її нещирістю стосовно вас чи ваших товаришів. Слід також розуміти, що людина підсвідомо швидше визначає нещирість, ніж розуміє її раціонально. При цьому, військовий не може сподіватись виключно на інтуїцію, тому має знати ознаки небезпеки і реагувати на них вчасно. Виходить, невербальна комунікація може мати визначальне місце у науці виживати в умовах бойових дій.</p> <p>Виконаємо ще одну вправу. Нам потрібні два добровольці з групи. Один із них, на розсуд тренера буде розповідати якусь справжню подію зі свого життя, інший розповідатиме неправду. Група має визначити, хто з них обманює. Кожен з групи може поставити оповідачу по одному питанню вже після того, як він закінчить свою історію.</p> <p>Після розповіді першого з учасників ми поставимо йому по одному питанню і спробуємо разом зрозуміти, чи був він щирий з групою. Почали!</p> <p>Рекомендації для тренера: Протягом вправи уважно слідкуйте за поведінковими ознаками нещирості оповідача.</p>	<p>Усвідомлюють інформацію. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Усвідомлюють порядок виконання вправи. Виконують вказівки тренера.</p>
--	--

<p>Після того, як він закінчить історію, а решта учасників зроблять висновки про правдивість-неправдивість його історії, обговорить усі помічені ознаки психологічного захисту оповідачів з групою. За необхідності вправу можна повторити кілька разів.</p> <p>Тепер, коли ми вже знаємо, що людське тіло іноді видає таємниці, які хоче приховати свідомість, військовим варто дізнатись, як можна приховати таємну інформацію і підготувати підсвідоме до її зберігання. Таке може, наприклад, знадобитись розвіднику, який перебуває на ворожій території і вдає з себе іншу людину (працює за легендою). Уся проблема у тому, що навіть при відмінній пам'яті, уважності та самоконтролі людина не завжди здатна досягти згоди зі своїм підсвідомим. А відтак, скільки б людина не контролювала свої реакції, тіло може її зрадити.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Секрет захисту «легенди» криється у згоді тіла і тієї особистості, яку ви з себе вдаєте. Адже досвід, який переживає ваша психіка автоматично відображається у реакціях тіла. Тож, якщо ви, скажімо, вдаєте, що їдете на своє весілля до коханої дівчини, маєте собі чітко уявляти її і навіть відчувати до даваного образу якість почуття, тільки в цьому випадку тіло продемонструє спостерігачам те, що ви бажаєте показати. Ви маєте чітко представляти свою першу зустріч зі своєю уявною коханою, пережити в уяві яскраві моменти розвитку ваших стосунків, про себе називати її пестливим прізвиськом, вигадати для себе її чудернацькі якості, щоб тіло випромінювало ваші почуття. Добре, якщо ця історія якимось перекликається з вашим минулим, де були подібні стосунки. В нейролінгвістичному програмуванні цей стан зветься рапортом-згодою. Переконане розумом тіло гарно гратиме роль. 2. Посміхайтесь при привітанні. Зробіть це так, щоб ваш співрозмовник побачив ваші зуби. 3. Контролюйте ваше дихання, коли ви говорите неправду, це складно, але можливо. Концентрація на диханні здатна зменшити психоємційне напруження і приховати інші психофізіологічні реакції, які вказуватимуть на вашу нещирість. Мова буде більш повільною, а тембр голосу рівним. 4. Знайдіть цікавим те, що відбувається з вами в цей неприємний момент, спробуйте відчути користь досвіду, який набуваєте. 5. Жести мають бути прив'язані до дихання, повторювати його глибину, темп та м'якість. Позу змінійте не раніше ніж через 20 циклів дихання. Руки тримайте в полі зору співрозмовника так, щоб він періодично міг бачити ваші долоні. 6. Погляд варто направити на підборіддя чи шию співрозмовника. Ви будете бачити його тіло в цілому, що дасть вам можливість його контролювати. Повільно і дуже м'яко переводьте погляд між шиєю, очима та мочкою вуха співрозмовника. Встановіть прийнятний для вас темп. <p>Давайте спробуємо застосувати дані поради на практиці. Запрошуються двоє добровольців. Завдання залишається, як у попередній вправі, але треба спробувати дотримуватись вищезазначених порад. Один із добровольців розповідає вигадану історію, інший — правдиву. Маємо знайти різницю між поведінкою обох і вирішити, хто говорить неправду.</p> <p>Рекомендації для тренера: Спостерігайте за поведінкою обох оповідачів та фіксуйте найменші відмінності у їхній поведінці. По закінченню вправи дайте час на обговорення</p>	<p>Усвідомлюють інформацію. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>
--	---

	<p>учасниками почутого й побаченого. Дозвольте зробити їм свої висновки. Втручатися в обговорення варто лише після винесення групового рішення відносно відмінностей у виступі обох оповідачів. Проголошені вами спостереження мають бути переконливими для учасників. За бажанням групи і за наявності часу можна повторити вправу.</p> <p>Питання на рефлексію:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Які поведінкові реакції оповідачів викликали у вас сумніви?</i> 2. <i>Які ознаки поведінки вам здались найбільш виразними ознаками нещирості?</i> 3. <i>Що вас переконало у щирості іншого оповідача?</i> <p>Тепер варто розглянути ще одному важливому аспекті комунікації. Кожного військового, який перебуває у зоні бойових дій, хтось чекає вдома. Рідні й близькі військових також переживають складний етап життя й тому потребують розуміння та підтримки. В силах військового заспокоїти їх і надати впевненості в цей період.</p> <p><i>Питання до тих учасників, хто вже був у зоні бойових дій: Чи вдавалося вам заспокоїти своїх близьких під час вашого відрядження? Яким чином вам це вдавалося? Що було найскладніше в цій справі? (Дасмо можливість висловитись бажуючим, обговорюємо поради.)</i></p> <p>Спробуємо впорядкувати ваші поради та додати їх до тих, які вже отримували від інших військових, адже в кожній справі потрібен порядок.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Насамперед встановити порядок і графік зв'язку з рідними та близькими. Треба попередити їх про можливість відстрочки зв'язку на термін від 2 до 3 днів. Не варто телефонувати частіше. Порушення режиму зв'язку буде сприйняте близькими як тривожний сигнал. Не телефонуйте надто пізно у вечорі, такі дзвінки можуть стати причиною стресу близьких. 2. Час на розмову з домівкою має бути приблизно однаковий, краще близько 10-15 хвилин. В іншому випадку, зменшення часу на зв'язок буде розцінене як тривожний сигнал. 3. Треба налаштуватися на розмову і слідувати за тим, щоб рідні та близькі відчували лише гарний настрій військового, або принаймні його спокійний стан. Увага! Головне, щоб усе було однаково. Будь-яка зміна в такій ситуації сприймається як тривожний сигнал. 4. Військовому не варто вдаватися в подробиці того, що відбувається з ним у зоні бойових дій. Обговорення вражень і переживань краще відстрочити на час після повернення. Не варто повідомляти близьким точне місце дислокації свого підрозділу, ця інформація може стати причиною хвилювання рідних. Можна обговорювати особливості місцевості, облаштування побуту та харчування. Така інформація зазвичай заспокоює рідних та близьких військового. 5. Слід цікавитись тим, що відбувається вдома. Тут немає зайвих питань, адже вони зближують військового з тими, хто на нього чекає. <p>Спробуйте додати ще якісь поради до тих, які були озвучені. Вкажіть на ті правила, з якими ви не погоджуєтесь. Поясніть свою думку. (Дати можливість висловитись усім бажуючим. Слід зав'язати дискусію з учасниками, з'ясувати їх ставлення до правил спілкування і допомогти зробити належні висновки).</p> <p>Рекомендації для тренера: Не тисніть на учасників,</p>	<p>Відповідають на запитання. Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p> <p>Беруть участь в обговоренні.</p>
--	---	--

	<p>дайте можливість їм самим визначити доцільність запропонованих правил. Дозвольте їм поставити під сумнів їх важливість. Разом з учасниками моделюйте ситуації з дотриманням і не дотриманням цих правил, спробуйте уявити їх наслідки.</p> <p>Вправа «Сліпий футбол»</p> <p>Група поділяється на дві команди. Одна команда – безпосередні учасники гри у футбол, інша команда – їх персональні тренери. Кожен з гравців вдягає на очі пов'язку. Тренер доводить групі завдання: «Ваше завдання: кожен тренер повинен голосом подавати команди своєму футболістові, який їх чітко виконує. Завдання футболістів – забити м'яч в умовні ворота (2 лінії за кожною з команд)».</p> <p>Тренер вкидає м'яч в центр поля, де розташовані гравці обох команд та дає сигнал про початок гри.</p> <p>Також до усіх учасників доводяться правила тренінгу: м'яча може торкатись тільки гравець з пов'язкою, тренер може лише голосом давати вказівки; ні тренер, ні гравець не можуть торкатись один одного; по м'ячу не можна бити носком ноги, лише «щічкою»; гравці не можуть бігти, дозволяється лише ходіння.</p> <p>Гра триває до 5 голів, але не більше 10 хвилин. Після цього гравці та тренери міняються місцями.</p> <p>Після завершення гри усі збираються в коло та відбувається обговорення, під час якого курсанти повинні дати відповіді на такі запитання:</p> <p>Наскільки важливою була перемога для кожної з команд?</p> <p>Як я особисто сприймав гру: хотів перемогти чи просто взяти участь?</p> <p>Чи була в мого тренера стратегія перемоги?</p> <p>Чи усі учасники дотримувались спортивної поведінки?</p> <p>Що нового я отримав після вправи?</p>	<p>Усвідомлюють порядок виконання вправи.</p> <p>Виконують вказівки тренера.</p>	
2.5.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 20 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <p>– «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?»</p> <p>– «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»;</p> <p>– «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалювати свої дії в майбутньому?».</p>	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

**МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
ТРЕНІНГУ «МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ОФІЦЕРА»**

Цілі:

- набуття курсантами практичних навиків самостійної підготовки до проведення занять;
- набуття курсантами практичних навиків самостійного проведення занять;
- стимулювати вироблення суб'єктної позиції майбутнього офіцера.

Оптимальний розмір групи: до 30 чоловік.

Час виконання: 2 робочих дні.

Психолого-педагогічні умови проведення та організації тренінгу (навчальної стресової ситуації):

- ретельна підготовка матеріально-технічних засобів та чітка організація виконання елементів вправ за встановленим розрахунком часу;
- постійне спостереження за фізичним та психічним станом курсантів;
- обов'язкова присутність фельдшера (чергового лікаря) під час виконання вправ;
- суворе дотримання заходів безпеки.

Матеріально-технічні засоби та ресурси:

- огорожена площадка з ґрунтовим або трав'яним покриттям 50х50 м (прив'язка до місця проживання курсантів);
- екіпіровка: автомат, протигаз, сумка для магазинів;
- засоби імітації (димові шашки, петарди тощо).

Методика проведення тренінгу «МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ОФІЦЕРА»

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
1.	Вступна частина		20 хв
1.1.	<p>Шукування по відділенням у встановленому місці та перевірка особового складу.</p> <p>Доведення теми, мети та часу тренування.</p> <p>Доведення заходів безпеки під розпис.</p>	<p>Шукування, сприйняття інформації.</p> <p>Усвідомлення Повтор теми та мети тренування.</p> <p>Розпис про доведення і дотримання заходів безпеки.</p>	10 хв
1.2.	Висування особового складу до місця проведення занять	Бігом у повному спорядженні висуваються до визначеного місця.	10 хв
2.	Основна частина		
2.1.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 1. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТТЯ З ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМІ ТРЕНІНГУ		8 ГОД
2.1.1	<p>Шляхом короткого опитування й обговорення поглиблює знання курсантами вимог керівних документів щодо порядку підготовки заняття з спеціальної психологічної підготовки.</p> <p>Питання для обговорення:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розкрийте зміст терміну «психологічна підготовка». 2. Розкрийте основні завдання загальної психологічної підготовки. 3. Розкрийте основні форми та методи загальної психологічної підготовки. 4. Розкрийте порядок підготовки заняття зі загальної психологічної підготовки. <p>Ставляться завдання курсантам на відпрацювання планів проведення занять зі загальної психологічної підготовки під час проведення згадженя підрозділу: Відповідно до кейсів 1-15 готують план конспекти проведення занять з загальної психологічної підготовки</p> <p>Після відпрацювання планів та методичних розробок з проведення загальної психологічної підготовки заслуховуються курсанти та оцінюються правильність визначення мети, завдання, доцільність вибраних методів і форм загальної психологічної підготовки, послідовність вибраних вправ, правильність визначення психічних факторів, що моделюються.</p>	<p>Відповідають на поставленні запитання.</p> <p>Занотовують отриману інформацію в зошит.</p> <p>Беруть участь в дискусії.</p> <p>Отримують індивідуальні завдання.</p> <p>Розробляють плани та методичні рекомендації з проведення занять загальної психологічної підготовки</p> <p>Доповідають результати</p> <p>Отримують оцінки</p>	тривалість визначається інструктором
2.1.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв
2.2.	НАВЧАЛЬНИЙ ДЕНЬ № 2. ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГОВОГО ЗАНЯТТЯ		8 ГОД
2.2.1	На підставі розроблених планів та методичних рекомендацій з проведення занять з загальної психологічної підготовки за кейсами 1-15 курсанти розподіляються за	Отримують індивідуальні завдання.	тривалість визначається інструктором

№ з/п	Дії керівника заняття (інструктора)	Дії тих, хто вчиться	Час (хв.)
	<p>навчальними місцями та проводять окремі вправи загальної психологічної підготовки з курсантами молодших курсів у якості помічників інструкторів або з курсантами своєї групи.</p> <p>Ставляться завдання курсантам на відпрацювання вправ загальної психологічної підготовки під час проведення злагодження підрозділу:</p> <p>Після відпрацювання вправ, керівником заняття проводиться аналіз проведених дій, де оцінюється впевненість курсанта, доцільність вибраних ним методів і форм спеціальної психологічної підготовки, послідовність вибраних вправ, інтенсивність проведених вправ, дотримання заходів безпеки, правильність визначення психічних факторів, що моделюються.</p> <p>Після закінчення проведення вправ кожного курсанта проводиться короткий аналіз проведених дій, під час якого керівником заняття визначаються позитивні аспекти так і елементи методичної підготовленості, які потребують більшої уваги і вдосконалення.</p>	<p>Проводять вправи спеціальної психологічної підготовки</p> <p>Доповідають результати, беруть участь в аналізі результатів</p> <p>Отримують оцінки</p>	
2.2.2	Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій).	Беруть участь в АПД.	10 хв
3.	ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА		до 30 хв
3.1	<p>Провести неформальний АПД (аналіз проведених дій):</p> <p>Слухачі повинні відповісти на запитання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Що мало відбутися? Яка мета нашого заняття?»; – «Що відбулося насправді? Чи досягли ми поставленої мети? Які позитивні і негативні моменти були у діях слухачів?»; – «Що буде робити кожний слухач краще наступного разу в таких ситуаціях? Чого буде уникати? Як удосконалити свої дії в майбутньому?». 	Беруть участь в АПД.	20 хв
3.2	<p>Проводить контрольне опитування (тестування) за темою заняття.</p> <p>Оцінює слухачів. Ставить завдання для самостійної роботи.</p> <p>Формулює висновки.</p> <p>Відповідає на запитання.</p>	Беруть участь в опитуванні (тестуванні).	10 хв

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	3
Вступ	4
Розділ 1. ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА ТА СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	9
1.1. Проблема суб'єкта та суб'єктності фахівців у науковій літературі	9
1.2. Психолого-педагогічне трактування категорії «суб'єктність фахівця»	13
1.3. Майбутній офіцер як суб'єкт військово-професійної діяльності та його феномен	35
1.4. Сутність, структура, зміст професійної суб'єктності офіцерів Збройних сил України та особливості її прояву у військово-професійній діяльності	65
Висновки до першого розділу	80
Розділ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ	84
2.1. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів	84
2.2. Контекстний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів	103
2.3. Системний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів	120
2.4. Суб'єктно-діяльнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів	135
2.5. Інтеграція методологічних підходів до	150

формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі їх військово-професійної підготовки у ВВНЗ	
Висновки до другого розділу	173
Розділ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВВНЗ	177
3.1. Педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ	177
3.2. Цілі, завдання та принципи формування професійної суб'єктності офіцерів у ВВНЗ	197
3.3. Основні напрями формування професійної суб'єктності офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ	210
3.4. Формування майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності в процесі набуття військово-професійної освіти	230
3.5. Формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки	251
3.6. Розвиток рефлексивної культури у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки	269
3.7. Критерії та показники оцінювання сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки	283
Висновки до третього розділу	298
РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПЦІЯ ТА КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ	304
4.1. Концепція формування професійної	304

суб'єктності у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ	
4.2. Обґрунтування комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів	319
4.3. Основні методи, форми та засоби формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ	325
4.4. Тренінгові методики та технології формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів	353
Висновки до четвертого розділу	384
Висновки	386
Список використаних джерел	389
Додатки	435

ВІДОМОСТІ ПРО РЕЦЕНЗЕНТІВ

Каленський Андрій Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Кучерявий Андрій Олександрович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри військової психології та педагогіки Військового гуманітарно-лінгвістичного факультету Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Свистун Валентина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

КАШНУС Олександр Сергійович
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Монографія

Редактор С. Лисенко
Коректор С. Лисенко
Комп'ютерна верстка О. Капінус

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.02.2020.
Формат 60x84 1/16. Ум. друк. арк. 34,87.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Наклад 200 прим. Зам. № 000.

Видавець О.О. Євенок
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел. : (0412) 422-106

*Свідоцтво про внесення суб'єктів видавничої справи
До Державного реєстру видавців, виготовників і
Розповсюджувачів видавничої продукції України
Серія ДК № 3544 від 05.08.2009 р.*

Друк та палітурні роботи ФОП О.О. Євенок
10014, м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел : (0412) 422-106, e-mail: book_druk@i.ua