

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ
УКРАЇНИ імені БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО,
ДЕРЖАВНА ПРИКОРДОННА СЛУЖБА УКРАЇНИ**

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ФЕДИК АНДРІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ

УДК 159.9.072:356.13]:[378.6.015.3:355]:005.336.5](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ А. О. Федик

Науковий керівник – Волобуєва Олена Федорівна, доктор психологічних наук,
професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Федик А. О. Психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія». – Інститут психології імені Г. С. Костюка, Національна академія педагогічних наук України. – Київ, 2021.

У дисертації здійснено системне дослідження психологічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у вищому військовому навчальному закладі Державної прикордонної служби України.

У першому розділі висвітлено результати теоретико-методологічного аналізу поглядів українських, радянських і зарубіжних учених з проблематики професійного мислення. За результатами психологічного аналізу професійної діяльності та з урахуванням особливостей вирішення прикордонниками професійних завдань розкрито генезу і сутність поняття «професійне мислення» і «професійне мислення офіцера-прикордонника» із урахуванням реалій сьогодення. Досліджено психологічні особливості вирішення офіцерами-прикордонниками професійних завдань.

Представлено результати психологічного аналізу професійної діяльності офіцера-прикордонника, що дозволив окреслити її як складну, багатогранну та стресогенну, пов'язану з персональною відповідальністю за прийняття рішень щодо охорони кордону. З'ясовано, що успішність професійної діяльності офіцерів-прикордонників залежить від розуміння своєї відповідальності, вміння приймати виважені та ефективні рішення в різних, часто нетипових й екстремальних ситуаціях, від здатності аналізувати морально-ділові якості підлеглих, долати тривалі фізичні, психологічні й нервові навантаження, зберігаючи необхідний рівень працездатності, тощо.

Визначено, що професійна діяльність майбутнього офіцера-прикордонника обумовлює специфіку його професійного мислення та багатоаспектність завдань.

Саме така багатоаспектність є джерелом функціонування та розвитку професійного мислення майбутнього офіцера-прикордонника.

За результатами аналізу наукових джерел з розвитку професійного мислення та з урахуванням особливостей професійної діяльності офіцера-прикордонника поняття «професійне мислення офіцерів-прикордонників» потрактовано як інтелектуальний, етапний мисленнєвий процес визначення проблемних (нестандартних) завдань і свідомого пошуку засобів їхнього розв'язування, результатом якого є прийняті доцільні рішення щодо охорони та захисту державного кордону, що проявляються в адаптивній поведінці прикордонника в особливих та екстремальних умовах професійної діяльності.

Для більш детального дослідження мисленнєвих процесів уточнено сутність терміна «професійне завдання», яке потрактовано як певну мету, що її мають досягнути офіцери-прикордонники за допомогою наявних засобів у певних вихідних проблемних умовах оперативної обстановки. Термін «розуміння завдання» позначає цілісне усвідомлення захисником кордону суперечностей між вихідними умовами (засобами) завдання та його вимогами (цілями), який триває від початкового ознайомлення із завданням до винайдення його рішення, в якому можна виокремити розуміння цілей та засобів вирішення завдання. Вирішення навчально-професійних завдань здійснюється поетапно: перший етап – всебічний аналіз навчального завдання, оцінка нової інформації та формулювання завдань. Другий етап передбачає пошук шляхів аналізу і побудову робочих гіпотез. Це час вибору варіантів рішення, підготовки рішень, прогнозування задуму та вирішення завдання. Третій етап є завершальним і найважливішим у процесі вирішення навчально-професійних завдань, власне, їхнім вирішенням – це генерація можливих рішень, прийняття рішення та його оцінка.

У другому розділі подано класифікацію професійних завдань в умовах проблемного навчання, досліджено психологічні механізми навчання та їхній вплив на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, виявлено й обґрунтовано психологічні умови розвитку професійного мислення

майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу.

З урахуванням значення психолого-педагогічного впливу викладача на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників запропоновано використовувати потенціал проблемного навчання. Перевагою цього психолого-педагогічного впливу визначено те, що він може відбуватись без докорінних змін традиційних форм надання освітніх послуг з принципово новим способом подання інформації – на засадах теорії проблемного навчання як управління навчальною діяльністю.

Спостереження та опитування офіцерів-прикордонників дозволило виявити специфіку їхнього професійного мислення. З'ясовано, що воно вдосконалюється та поглиблюється під час вирішення професійних завдань. Виокремлено такі навчальні завдання: процедурні, комунікативні, практичні та проблемні (нестандартні). З урахуванням психологічних механізмів навчання окреслено ті, які безпосередньо впливають на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у вищому військовому навчальному закладі, зокрема взято до уваги взаємодію викладача і суб'єктів навчання під час різних видів діяльності. Ця взаємодія є системою з можливостями управління її складовими через засоби мовлення та поведінки. Враховано, що мовлення та практичні дії у системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач↔суб'єкт навчання» пов'язані з мисленням. Виокремлено психологічний механізм динамічного розподілу функцій управління, механізм зворотного зв'язку і механізм довизначення навчального завдання.

Детально розкрито сутність поняття «мисленнєва стратегія» як механізму оптимізації мисленнєвих дій офіцера-прикордонника через зменшення витрат часу, сил та засобів для досягнення оперативних, тактичних і стратегічних цілей. До переліку мисленнєвих стратегій віднесено аналогізування, комбінування та реконструювання.

Психологічними умовами розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників визначено:

налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач↔суб'єкти навчання» під час моделювання викладачем професійно-спрямованих проблемних завдань з урахуванням: 1) особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників; 2) психологічних механізмів навчання на засадах проблемного навчання; 3) психологічних стратегій мислення; 4) ролі викладача як фасилітатора, дослідника, спостерігача, партнера у спільній діяльності та спілкуванні;

стимулювання до самостійного розв'язання завдань курсантом на засадах теорії проблемного навчання; розвиток опосередкованих навчальних, особистісно-престижних, професійно-пізнавальних мотивів та інтересів з урахуванням вікових, гендерних та індивідуальних особливостей мислення;

спрямування уваги курсантів на розуміння завдання (усвідомлення, аналіз умов та вимог); стимулювання послідовності етапів розвитку мисленнєвих дій, операцій курсантів під час розв'язування завдань;

спрямування можливостей курсанта на самоусвідомлення та критичну оцінку своїх дій і ставлення до навколишнього середовища.

З'ясовано, що формування належного рівня професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу допоможе їм у майбутньому вирішувати проблемні ситуації, використовувати різні способи аналізу професійних завдань, приймати ефективні рішення з охорони та захисту державного кордону. Окреслено компоненти проблемного навчання для кожного етапу розвитку належного рівня професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу: на початковому – когнітивний, на основному – операційний і на завершальному – особистісний.

Для перевірки ефективності запропонованих впливів на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників методом експертної оцінки визначено критерії оцінки (когнітивний, потребнісно-мотиваційний, операційний) та рівні (високий, середній, низький) його розвиненості. З'ясовано, що когнітивний критерій характеризує розвиток здібностей до логічного

мислення та прийняття рішень, потребнісно-мотиваційний – саморозвиток, самоактуалізацію та реалізацію можливостей і операційний – професіоналізацію та фахове зростання.

У третьому розділі розкрито методику, організацію та результати експериментального дослідження щодо розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, подано програму розвитку їхнього професійного мислення та практичні рекомендації викладачам щодо використання запропонованої програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Розроблено програму розвитку професійного мислення, що визначає порядок і правила розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у системі «викладач ↔ курсант» під час виконання службових обов’язків в особливих та екстремальних умовах діяльності в режимі реального часу. Програма є комплексом ефективних впливів викладача на когнітивну, потребнісно-мотиваційну, емоційну та операційну сфери майбутніх офіцерів-прикордонників. В основу програми покладено концептуальні положення теорії проблемного навчання як управління навчальною діяльністю. Зміст програми, спрямованої на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, складається з трьох блоків: теоретичного, практико-розвивального та емоційно-рефлексивного. Складовою програми є структурно-функціональна модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, яка охоплює діагностичний, розвивальний та результативний етапи.

Результати експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення (системи професійних завдань) із використанням психологічних механізмів навчання засвідчили, що її впровадження дало можливість прогнозувати етапність і рівневість психолого-педагогічного процесу впливу на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, а також допомогло оптимально та повно дотримуватись принципів відбору прийомів

визначення, діагностики і використання навчальних завдань під час професійної підготовки в умовах вищого військового навчального закладу.

Підсумком дослідження стали запропоновані автором практичні рекомендації викладачам щодо використання програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням вимог, критеріїв оцінки і принципів, що висувуються до професійної підготовки фахівців прикордонного відомства України.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше: визначено та обґрунтовано психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ. Розроблено структурно-функціональну модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. Уточнено психологічні особливості професійної діяльності офіцерів-прикордонників та специфіку використання психолого-педагогічних методів для вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників – розвитку їхнього мислення в системі «викладач ↔ суб'єкти навчання» в умовах вищого військового навчального закладу.

Подальшого розвитку набули: зміст поняття «професійне мислення офіцерів-прикордонників», а також критерії оцінки та показники, необхідні для визначення рівнів професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у тому, що отримані теоретичні та практичні результати впроваджено в освітній процес вищих військових навчальних закладів силових структур та правоохоронних відомств України.

Результати дослідження апробовані й успішно використовуються в системі професійної підготовки Державної прикордонної служби України, для розроблення науково-методичного забезпечення професійної підготовки всіх категорій персоналу силових і правоохоронних відомств України під час викладання таких навчальних дисциплін: СД-17 (12), «Морально-психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності», «Військова педагогіка та психологія (у тому числі лідерство)», «Морально-психологічне забезпечення

підготовки та застосування Збройних сил України»; «Оперативна психологія», «Психологія управління».

Ключові слова: професійне мислення, розвиток, майбутні офіцери-прикордонники, психологічні умови, програма розвитку мислення, модель, практичні рекомендації.

ABSTRACT

Fedyk A. O. Psychological Conditions for the Professional Thinking Development of the Future Border Guard Officers. – Manuscript.

Dissertation for degree of the Candidate of Science in Psychology, Specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. – G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the Ukrainian National Academy of Pedagogical Sciences, Kyiv, 2021.

The dissertation is devoted to the psychological conditions of the professional thinking development of the future border guard officers in the professional training system of the State Border Guard Service of Ukraine (SBGSU).

The theoretical and methodological analysis results of the Ukrainian and foreign scientists' points of view on professional thinking development problems of the modern specialists' have been presented. The psychological aspects of the professional border guard officers activities, taking into consideration the peculiarities of their professional problem-solving within the frame of nowadays reality have been investigated. The concepts meaning of the "professional thinking" and "professional border guard officers thinking" have been determined. The main groups of the typical professional tasks of the border guard officers and thinking strategies characteristics for the problem-solving solution have been defined.

The professional tasks classification in problem-based teaching conditions has been worked out on the basis of the psychological learning mechanisms by academician Yu. I. Mashbyts. The tasks classification usage makes a great impact on the professional thinking development of the future border guard officers while training process. The psychological conditions for the professional thinking

development of the future border guard officers at the higher military educational establishment (HMEE) have been identified and substantiated.

The essential professional thinking level formation of the future border guard officers at HMEE conditions has been determined. The necessary professional thinking level guarantees the productive professional problem-solving in the future professional activity and with different analysis methods using of the professional tasks in order to make the effective state border defense and protection decisions. It have been outlined the components for each stage formation of the essential professional thinking level development of the future border guards at HMEE conditions. These stages are the following: the initial – cognitive, the main – operational and the final – personal ones.

In order to verificate the effectiveness of the proposed influences on the professional thinking development of the future border guard officers by the expert evaluation method, the criteria (cognitive, need-motivational and operational ones) and levels (high, medium and low ones) of its development have been determined.

The methodology, organization and results of the experimental research of the professional thinking development of the future border guard officers have been revealed. The first phase of the experiment has testified about the insufficient level of the cadets' professional thinking formation, which, in its turn, necessitated the development, justification and experimental verification of the author's program for the professional thinking development of the future border guard officers in the professional training system at the HMEE conditions. The program consists of three parts: theoretical, practical-developmental and emotional-reflexive ones. It is the purposeful influence complex of the teacher on the cognitive, needs-motivational, emotional and the operational spheres of the future border guard officers. It includes the model which consists of the diagnostic, developmental and effective stages. The teacher's and cadets' roles are taken into consideration while realizing the "subject-subject" interaction in the professional thinking development process. The program usage is aimed at the mental teaching subjects actions developing while the problem-solving, attention, operational memory and thinking speed in order to acquire the mental operations skills and habits of the professional problem-solving abilities; the

neuro-psychological endurance developing and professional vigilance; the expectation state, optimal working and transition psychological states, as well as the other special skills and habits. The experimental verification program results have testified about the rise in the future border guard officers' knowledge level, their skills and habits of the professional thinking and mental fulfillment operations in the significant psychological stress conditions.

The investigation has resulted in the author's practical recommendations to NASBGS teachers on the program usage for the professional thinking development of the future border guard officers. The requirements, criteria and principles for the border guard officers training have been taken into consideration while working out the program.

The practical significance of the dissertation is that the empirical results can be used into the HMEE educational process of the Ukrainian law enforcement and defense structures.

The research results have been verified and successfully used in the system of the professional training of the SBGSU; in the development of the scientific and methodological providing for the professional training of the personnel of the law enforcement and defense structures of Ukraine. At the NADPSU they have been used while teaching the following disciplines: "Moral and Psychological Support of Operational and Service Activities", as well as in the system of training to develop professional thinking and leadership qualities of the future border guard officers; at the Military Academy (Odessa) – "Military Pedagogy and Psychology (including "Leadership") and "Moral and Psychological Support for the Training and Use of the Ukrainian Armed Forces"; at the Yevhen Bereznyak Military Diplomatic Academy – "Operational Psychology", "The Management Psychology".

The procedure and rules of the professional thinking development of the future border guard officers at HMEE conditions have been defined in the program within their duties performing in the physical stress conditions while taking the right decisions in the real-time processing.

Key words: professional thinking, development, future border guard officers, psychological conditions, program, model, practical recommendations.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ АВТОРОМ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

а) монографії:

1. A. Fedyk. Professional Thinking Formation as a Scientific Problem. *Psychology of Personality Professional Development: Collective Monograph*. M. Smulson, O. Volobuieva, M. Tomchuk, L. Lytvynchuk, O. Makhlai, A. Fedyk, T. Scherban, Lviv-Toruń : Liha-Pres, 2019. С. 107–126.

б) статті, у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

2. Федик А. О. Результати компаративного аналізу поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо проблематики професійної підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*, № 3 (14), 2019. С. 299–316.

3. Федик А. О. Формування професійного мислення як наукова проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*, № 2 (13), 2019. С. 304–325.

4. Федик А. О. Проблемне навчання в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*, № 4 (15), 2019. С. 205–224.

5. Федик А. О. Психологічний аналіз професійної діяльності офіцерів прикордонників. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. № 2 (52), 2020. С. 5–22.

6. Федик А. О. Розв’язування прикордонниками професійних задач: психологічний аспект. *Technologies of intellect development*. Vol 4, № 1(26), 2019
URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/3.26/authors/2020/Fedyk_Andrii_Rozv_iazuvannia_prykordonnykamy_profesiinykh_zadach_psykholohichnyi_aspekt.pdf

7. Волобуєва О. Ф., Федик А. О. Класифікація професійних задач в системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. *Psychological Journal : Scientific Review*, № 4. Vol. 6, 2020. С. 93–106.

8. Волобуєва О. Ф., Федик А. О. Методика, організація та результати експериментального дослідження розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник МДУ, збірник наукових праць*, Випуск 1 (11), 2020. С. 276–280.

9. Федик А. О. Програма розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. *Technologies of intellect development*. Vol 4, № 2(27), 2020. URL:

http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/507

в) статті наукових періодичних виданнях інших держав та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних:

10. Федик А. О. Психолого-педагогічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. № 17 (79). Т.1. 2019. URL: <https://www.inter-nauka.com/issues/2019/17/>

11. Федик А. О. Психологічні механізми до визначення учбових задач, що сприяє розвитку професійного мислення. *International Journal of Education and Science*, Vol. 3, № 1. 2020 https://ijes.culturehealth.org/uk/arhiv/previous-issues/22-archiv/volume-3-no-1-2020/65-ijes-2020-3-1-02

12. Федик А. О. Практичні рекомендації викладачам щодо використання програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. № 5 (85). Т.1. 2020. URL: <https://www.inter-nauka.com/issues/2020/5/>

13. Федик А. О. Наукові підходи до розуміння сутності кадрового забезпечення особового складу оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України. *Eurasian Academic Research Journal. Multilanguage science journal*. № 12 (18). 2017. С. 203–210. URL: <http://www.earj.org>.

д) публікації апробаційного характеру:

14. Федик А. О. Особливості мотивації службовців оперативно-розшукових підрозділів ДПСУ// *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, електронне наукове фах. видання, Хмельницький, серія Державне управління*. Вип. 1, 2017. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpsu_2017_1_18

з) тези доповідей на наукових конференціях:

15. Федик А. О. Особиста безпека як фактор мотивації службовців оперативно-розшукових підрозділів ДПСУ. *«Проблеми розвитку публічного управління в Україні». [Матеріали науково-практичної конференції за міжнародною участю до 100-річчя запровадження державної служби України 12-13.04.2018]*. Львів. 2018. С.178–181.

16. Федик А. О. Психологічні основи професійної підготовки особистості до діяльності в особливих умовах. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності складових сектору безпеки і оборони України: матер. V міжнародна. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22.11.2019 р.)*. Хмельницький: НАДПСУ, 2019. С. 8–9.

17. Федик А. О. Психологічний аналіз професійної діяльності офіцерів-прикордонників. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти (частина I): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів. Львівський науковий форум. 2020. С. 50– 51.*

18. Федик А. О. Розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників: гендерний аспект. *«Реалізація гендерної політики на сучасному етапі розвитку сектору безпеки та оборони України: стан, проблеми, перспективи»*: матер. II міжнародної науково-практичної конференції 25.03.2020]. Хмельницький. 2020. С. 309–310.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ.....	26
1.1 Генеза і сутність поняття «професійне мислення».....	26
1.2 Психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу	68
Висновки до розділу 1.....	104
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	107
2.1 Програма та психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження, характеристика вибірки обстежуваних.....	107
2.2 Результати констатувального експерименту, їхній аналіз та інтерпретація.....	118
2.3 Проблемне навчання в системі професійної підготовки як психодидактична технологія розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників	122
2.4 Структурно-функціональна модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.....	164
Висновки до розділу 2.....	170
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	171
3.1 Програма цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.....	171

3.2 Методика, організація та результати експериментального дослідження розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.....	195
Висновки до розділу 3.....	202
ВИСНОВКИ	203
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	207
ДОДАТКИ	233
Додаток А. Практичні рекомендації викладачам щодо використання програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.....	234
Додаток Б Розрахунок емпіричного значення критерію Пірсона на початковому етапі формувального експерименту.....	250
Додаток В Розрахунок емпіричного значення критерію Пірсона на завершальному етапі формувального експерименту.....	254
Додаток Г Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність».....	258
Додаток Д Методика «Равена»	268
Додаток Е Методика «Піктограми»	272
Додаток Є Методика «Преплутані лінії».....	275
Додаток Ж Методика «МДОМ-2».....	276
Додаток З Методика «Червоно-чорні таблиці».....	278
Додаток И Методика «Числові ряди».....	279
Додаток І Методика «Компаси».....	281
Додаток Ї Методика «Аналогії».....	283
Додаток Й Методика «Встановлення закономірностей».....	285
Додаток К Методика «Типи мислення та рівня креативності Дж. Брунера».....	286
Додаток Л Акти реалізації.....	288

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПА – Американська психологічна асоціація

БПР – безперервний професійний розвиток

ВВНЗ – вищий військовий навчальний заклад

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ДПСУ – Державна прикордонна служба України

ЗНР – зона найближчого розвитку

ЕГ – експериментальна група

ЕНМК – електронні навчально-методичні комплекси

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІТ – інженерно-технічний факультет

КГ – контрольна група

КПЗ – комплексне практичне заняття

МТЗ – матеріально-технічне забезпечення

НАДПСУ – Національна академія Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

ОЗДК – факультет охорони та захисту державного кордону

ООДК – орган охорони державного кордону

ПрД – факультет правоохоронної діяльності

РАР – рівень актуального розвитку

Філ – факультет іноземних мов і гуманітарних дисциплін

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена сучасними глобалізаційними процесами, необхідністю забезпечення територіальної цілісності та недоторканості України у сфері охорони і захисту державного кордону, протидії військовим викликам та загрозам національній безпеці України. Відповідно до Стратегії розвитку Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) до 2021 року, Національної стратегії інтегрованого управління кордонами до 2025 року суттєво зросли вимоги до здатності офіцерів-прикордонників здійснювати професійну мисленнєву діяльність в умовах значних психологічних навантажень у режимі реального часу. Успішність професійної діяльності офіцерів-прикордонників залежить не тільки від розуміння своєї відповідальності, але й уміння приймати виважені та ефективні рішення в особливих та екстремальних ситуаціях, здатності поєднувати єдиноначальність і демократизм, аналізувати морально-ділові якості підлеглих, долати довготривалі фізичні, психологічні й нервові навантаження, зберігаючи необхідний рівень працездатності.

Професійна діяльність майбутнього офіцера-прикордонника зумовлює специфіку його професійного мислення, а психоемоційна напруга під впливом низки стресогенних чинників та високого рівня відповідальності за прийняті рішення змушує акцентувати увагу на багатоаспектності завдань. Саме така мультиаспектність є джерелом розвитку професійного мислення майбутнього офіцера-прикордонника.

Розвинене професійне мислення майбутніх офіцерів-прикордонників допомагатиме їм у майбутньому вирішувати професійні проблемні ситуації, використовувати різні способи аналізу професійних завдань, приймати ефективні рішення з охорони та захисту державного кордону України. З огляду на це дослідження специфіки системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та розвитку їхнього професійного мислення на засадах особистісно-зорієнтованого та діяльнісного підходів є пріоритетним.

Різноманітні аспекти розвитку професійного мислення є предметом уваги багатьох українських і зарубіжних учених. Визначальне значення у когнітивній психології (зарубіжній психології або механістичній психології мислення) мають наукові доробки М. Вертгеймера, К. Дункера, А. Ньюелла, Ж-Ж. Піаже та ін. Дослідженню мислення як когнітивно-діяльнісного процесу присвячені праці Г. О. Балла, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон, Н. В. Чепелевої та ін. Особливості розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу (далі – ВВНЗ) вивчали О. Ф. Волобуєва, С. А. Мул, В. І. Осьодло, Є. М. Потапчук, О. Д. Сафін, М. І. Томчук.

Разом з тим особливості розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників як процесу розв’язування завдань в умовах значних психологічних навантажень, а також практичне значення розв’язання означеної проблеми залишаються недослідженими, що й зумовило вибір теми дисертаційної роботи *«Психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників»*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано одноосібно в межах науково-дослідної роботи за темою «Формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників» (шифр 219-0103 І). Тему дисертації затверджено вченою радою Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 14.02.2014 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31.03.2020 р.).

Об’єкт дослідження – професійне мислення офіцерів-прикордонників.

Предмет дослідження – психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити програму розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів ДПСУ в умовах ВВНЗ.

Гіпотеза дослідження. Розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у ВВНЗ можливий за таких психологічних умов: налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач↔суб'єкти навчання» під час моделювання викладачем професійно-спрямованих проблемних завдань з урахуванням особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників, психологічних механізмів навчання, психологічних стратегій мислення та ролі викладача як фасилітатора, дослідника, спостерігача, партнера у спільній діяльності та спілкуванні; перехід до самостійного розв'язування завдань курсантом на засадах теорії проблемного навчання.

Відповідно до мети та гіпотези визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз стану дослідженості проблеми професійного мислення у психології.
2. Визначити та обґрунтувати психологічні умови, а також критерії оцінки, показники та рівні розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ.
3. Розробити та обґрунтувати структурно-функціональну модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.
4. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити програму цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Методологічна основа дисертації зумовлена особливостями її предмета, який вимагає застосування особистісно-зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, когнітивного та системного підходів у їхній діалектичній єдності щодо проблеми професійного мислення. Концептуальні засади теорії мислення, його формування та розвитку

розробляли Б. Г. Ананьєв, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Д. Максименко, Ю. І. Машбиць, О. М. Матюшкін, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, О. К. Тихомиров, Н. В. Чепелева, У. Джемс, Дж. Дьюї, К. Дункер, Ж-Ж. Піаже, Р. Пауль, А. Ньюелл, Г. Саймон, Д. Халперн та інші фахівці. Природу та закономірності розвитку професійного мислення фахівців досліджували Л. В. Засєкіна, Д. Н. Завалишина, Є. О. Климов, Б. Ф. Ломов, В. Є. Луньов, А. К. Маркова, Т. М. Малкова, І. Д. Пасічник, Н. І. Пов'якель, М. Л. Смульсон, Г. П. Щедровицький. Особливості розвитку мислення як процесу розв'язування завдань розкрили Г. О. Балл, А. В. Брушлинський, В. В. Давидов, І. Я. Лернер, Ю. І. Машбиць, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, а також М. Вертгеймер, В. Келер, Е. Л. Трондайк. Питання розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ вивчали О. Ф. Волобуєва, Н. М. Мась, О. А. Матеюк, С. А. Мул, В. І. Осьодло, Є. М. Потапчук, О. Д. Сафін, М. І. Томчук.

Методи дослідження. Під час теоретичного вивчення проблеми та науково-експериментальної роботи було використано низку методів дослідження:

теоретичні: аналіз (історичний – для розкриття генези мислення в історичній ретроспективі; порівняльний – для порівняння різних наукових підходів і шкіл; феноменологічний – для уточнення сутності, змісту й особливостей базових понять дослідження, обґрунтування психологічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників); систематизацію й узагальнення наукових джерел, нормативних документів, теоретичних положень – для з'ясування стану розробленості проблеми дослідження у психологічній теорії та практиці; класифікацію, структурний аналіз, моделювання – для розроблення моделі цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх охоронців кордону;

емпіричні: психодіагностичні методики дослідження мислення; анкетування, бесіду, інтерв'ювання, спостереження – для виокремлення

показників розвитку професійного мислення; метод групових експертних оцінок – для визначення критеріїв оцінки та рівнів розвиненості професійного мислення; діагностики стану його розвиненості, виявлення недоліків в освітньому процесі та чинників впливу на нього; констатувальний і формувальний етапи психолого-педагогічного експерименту – для перевірки гіпотези й результативності визначених психолого-педагогічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників;

математичної статистики – факторний аналіз опрацювання матеріалів, χ^2 -критерій Пірсона для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

Експериментальна база та етапи дослідження. Експериментальне дослідження організовано на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. В експерименті взяли участь 444 курсанти та 10 експертів. Відбір експертів, компетентних у необхідній галузі, здійснено за допомогою методу взаємних рекомендацій. Вибірку було сформовано за квотним принципом і загалом вона відповідала генеральній сукупності та вимогам репрезентативності.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано впродовж 2014–2020 рр. у чотири етапи.

Підчас підготовчого етапу (2014–2015 рр.) – здійснено теоретичний аналіз проблеми, визначено психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Констатувальний етап (2015–2016 рр.) – передбачав діагностичне дослідження рівня професійного мислення курсантів 3-го курсу Національної академії за визначеними критеріями та рівнями, а також збір експериментальних даних та їх інтерпретацію.

Для проведення формувального етапу було розроблено та апробовано програму розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів ДПСУ в умовах ВВНЗ (2016–2017 рр.), далі визначено результати розвиненості їхнього професійного мислення після впровадження програми (2017–2018 рр.).

Завершальний етап (2018–2020 рр.) – мав на меті систематизацію результатів наукового дослідження й оформлення тексту дисертаційної роботи.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечено методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісного та якісного аналізів отриманих емпіричних даних, використанням методів математичної статистики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у тому що:

вперше:

визначено та обґрунтовано психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ;

розроблено структурно-функціональну модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників;

розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено програму цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників;

уточнено:

психологічні особливості професійного мислення охоронців кордону;

специфіку використання психолого-педагогічних методів для вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема розвитку їхнього мислення в системі «викладач↔суб'єкти навчання» у умовах ВВНЗ.

подальшого розвитку набули:

семантичні межі поняття «професійне мислення майбутніх офіцерів-прикордонників»;

критерії оцінки, показники та рівні розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що в дослідженні на засадах теоретико-методологічного аналізу проблематики розвитку професійного мислення, результатів психологічного аналізу професійної діяльності офіцерів-прикордонників, із урахуванням особливостей розв’язування ними професійних завдань визначено сутність поняття «професійне мислення офіцерів-прикордонників»; проаналізовано особливості застосування проблемного навчання у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, на підставі цього класифіковано професійні завдання за групами; досліджено специфіку застосування психологічних механізмів проблемного навчання в умовах ВВНЗ, що сприяють розвитку професійного мислення; розроблено програму розвитку професійного мислення в умовах ВВНЗ, яка визначає алгоритм діяльності викладача з розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників під час виконання службових обов’язків у особливих та екстремальних умовах діяльності.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у розробленні та апробації програми й моделі цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. Отримані результати можуть бути використані в освітньому процесі ВВНЗ силових і правоохоронних структур України під час викладання навчальних дисциплін з метою розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів.

Результати дослідження апробовано й **впроваджено** в системі професійної підготовки ДПСУ (акт впровадження Адміністрації Державної прикордонної служби України вх. № 2923 від 19.06.2020 р.), для науково-методичного забезпечення професійної підготовки персоналу силових і правоохоронних структур України. У НАДПСУ їх використано під час викладання навчальних дисциплін «Морально-психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності» та спеціальних дисциплін (акт впровадження від 25.03.2020 р. № 31/56), а також у системі тренінгової підготовки з метою розвитку професійного мислення та лідерських якостей майбутніх офіцерів-прикордонників; у Військовій академії (м. Одеса) – «Військова педагогіка та

психологія (у тому числі «Лідерство») і «Морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування Збройних сил України (акт впровадження від 23.03.2020 р. № 24/4/119; вх. № 1458 від 01.04.2020 р.); у Воєнно-дипломатичній академії імені Євгенія Березняка – «Оперативна психологія», «Психологія управління» (акт впровадження від 01.07.2020 р. № 222/ВА634; вх. № 3222 від 06.07.2020 р.); Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського – «Критичне мислення та комунікація», «Операційний блок розвитку критичного мислення. Ментальні моделі та типи мислення», «Математичне мислення на етапі ухвалення управлінського рішення офіцером-лідером» (акт впровадження від 17.06.2020 р. № 182/1531; вх. № 2922 від 19.06.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. Всі подані в дисертації наукові результати автор отримав самостійно. У статтях, опублікованих у співавторстві з О. Ф. Волобуєвою, де запропоновано класифікацію навчально-професійних завдань під час професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ, визначено стратегії мислення, притаманні офіцерам-прикордонникам, а також розкрито основні етапи та методику проведення експериментальної роботи з розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, доробок здобувача становить 60%. Напрацьовань та ідей, що належать співавторці, у дисертаційному дослідженні не використано.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження висвітлено на міжнародних і всеукраїнських конференціях: Науково-практичній конференції за міжнародною участю до 100-річчя запровадження державної служби України (м. Львів, 2018 р.), V міжнародній науково-практичній конференції «Освітньо-наукове забезпечення діяльності складових сектору безпеки і оборони України» (м. Хмельницький, 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти (частина I)» (м. Львів, 2020 р.), II міжнародній науково-практичній конференції «Реалізація гендерної політики на сучасному етапі

розвитку сектору безпеки та оборони України: стан, проблеми, перспективи» (м. Хмельницький, 2020 р.).

Результати дослідження також обговорено на семінарах та засіданнях кафедри психології та морально-психологічного забезпечення Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (2014–2020 рр.).

Публікації. Результати дослідження за темою дисертації висвітлено у 18 публікаціях, з яких: 1 – у матеріалах колективної монографії англійською мовою; 8 – у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затверджену МОН України, 3 – у наукових вітчизняних періодичних виданнях з психології, що включені до міжнародних наукометричних баз даних, 1 – у періодичному виданні іноземної держави, 5 – у тезах міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (245 найменування, з них 41 іноземною мовою). Основний обсяг дисертаційної роботи – 206 сторінок. Загальний обсяг дисертації становить 297 сторінок. Робота містить 13 таблиць та 10 рисунків (на 9 сторінках) і 15 додатків (на 53 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1 Генеза і сутність поняття «професійне мислення»

Професійна діяльність фахівця-професіонала передбачає наявність належного рівня професійного мислення. Саме професійне мислення дозволяє вирішувати професійно зумовлені завдання різноманітного рівня складності у повсякденних умовах і за дефіциту часу, не знижуючи якості професійної діяльності. Ефективність діяльності фахівця детермінується насамперед його здатністю до прийняття своєчасних, точних, алгоритмічно-процедурних та нестандартних рішень, що, своєю чергою, пов'язано з високим рівнем професійного мислення. У зв'язку з цим вивчення психологічних механізмів розвитку професійного мислення з метою підготовки сучасних фахівців є досить актуальним для сучасної психологічної науки.

Інтенсивність та швидкість впливу інформаційно-технологічного прогресу на розвиток українського суспільства все частіше збільшує активність пізнавальних психічних процесів, зокрема мислення. Терміном «мислення» в психології позначають якісно різноманітні процеси, тому що в основу їхньої класифікації, типології та видів покладено, як правило, різні феноменологічні характеристики мислення. Мислення як матеріально зумовлене суспільне явище є не автономним, формальним процесом думки, а теоретичним компонентом практичного освоєння дійсності, тому його не можна розглядати окремо від людської діяльності [182, с. 379]. Зазвичай учені пропонують «парні» класифікації, що ґрунтуються на протилежних, взаємовиключних або взаємодоповнюючих ознаках. Найбільш досліджені й продуктивні такі класифікації мислення, де диференціація видів мислення здійснюється за

способом освоєння дійсності. Найпоширенішим з видів є практичне мислення [44, с. 188].

У наукових дослідженнях з проблеми та розвитку мислення наявне помітні різні підходи до розуміння цього психологічного феномену. Так, наприклад, за О. М. Леонтьєвим мислення потрактовано як процес відображення об'єктивної реальності, що становить вищий рівень людського пізнання. За його твердженням ключовими у розумовій діяльності є окремі дії, які підпорядковані конкретним свідомим цілям. Вони й становлять основну «одиницю» діяльності, не лише зовнішньої, практичної, але й внутрішньої, розумової. Отже, практична (внутрішня розумова) дія виконується й чи інший спосіб за допомогою певних мисленнєвих операцій [73, с.78].

О. К. Тихомиров визначає «мислення» як процес, пізнавальну діяльність, продукти якої характеризуються узагальненням, опосередкованим віддзеркаленням дійсності. Мислення диференціюється на види, залежно від рівнів узагальнення і характеру засобів, що використовуються, залежно від новизни цих узагальнень і засобів для суб'єкта, ступеню активності суб'єкта мислення [157, с. 54].

Мислення пов'язане з практичною діяльністю, а мова – є емоційним засобом звукового сигналу. На думку Л. С. Виготського мислення є продуктом, який створюється людиною протягом життя, основою якого є психологічні процеси [74, с. 52].

На думку вітчизняного ученого Г. С. Костюка поняття мислення детермінується як цілеспрямований і продуктивний процес характеристиками якого є цілеспрямованість, що виявляється в здатності до розв'язання нових завдань; у розкритті безпосередньо не визначених й істотно важливих для людини зв'язків і відношень речей. За твердженням Г. С. Костюка, якщо втрачається пізнавальна активність, то мислення стає репродуктивним. Якісно продуктивну характеристику мислення обумовлено створенням розумових образів, знань, які відповідають дійсності та які глибоко і змістовно відображають цю дійсність [66, с. 235].

В. В. Ягупов визначає «мислення як з динамічних процесів пізнання навколишньої дійсності психікою людини, який допомагає в загальному і частковому опануванні явищ навколишнього середовища, розумінню їх глибинного змісту та наявних між ними зв'язків і здійснюється шляхом розумових операцій – аналізу й синтезу, порівняння й розрізнення, суджень й умовиводів, абстракцій, узагальнення тощо; узагальнений та опосередкований алгоритм відтворення в свідомості людини суб'єктивного сприйняття дійсності в найбільш істотних взаємозв'язках і відношеннях» [203, с. 123].

За тлумаченням К. М. Скиби поняття «мислення» розглядається як динамічний, суспільно зумовлений, пов'язаний з із мовленням психічний процес, що характеризується узагальненням та опосередкованим відображенням дійсності [145, с. 42].

Г. П. Щедровицький пропонує класифікацію мислення у трьох її формах: «1) чистому мисленні, 2) мислекомунікації та 3) миследіяльності. На його думку, ці процеси принципово різні та ґрунтуються на різних нетотожних законах. Чисте мислення поширюється в умовах ідеальної дійсності, формує взірцевий об'єкт; воно проявляється в алгоритмах, моделях, планах та породжує знання відповідно до законів формальної логіки; чисте мислення виявляється через культурні надбання людства та відображається в текстах комунікації. Мислекомунікація – це мислення, що здійснюється через спроможність вміщувати певний об'єм знань та мати доступ до нього в процесі комунікативного контакту за правилами комунікації. Миследіяльність – це форма мислення, яка виявляється під час тих чи інших практичних дій, що перейшли на рівень ситуативного діяння» [199, с. 467].

«Знання може стати результатом миследіяльності за умови, якщо думка-комунікація знаходить у собі ідеальний об'єкт та розпочинає об'єктивуватися на ідеальних об'єктах. Рефлексія охоплює чисте мислення, мислекомунікацію та миследіяльність, що обумовлює об'єктивацію, онтологізацію та предметизацію. У підсумку цього процесу створюється всеохоплююче явище – людське мислення [199, с. 555]. На думку дослідника, рефлексія може бути в декількох

формах. Рефлексивне становлення відбувається у різних мисленнєвих формах та імітації дій інших, а також як самостійна інтелектуальна форма, що визначає саме мислення і є первинною щодо нього.

Своєю чергою Американська психологічна асоціація (АПА) поняття «мислення» тлумачить як когнітивну поведінку, в якій ідеї, образи, розумові уявлення чи інші гіпотетичні елементи та думки, що переживаються або здійснюються суб'єктом з досвідом. У цьому сенсі для мислення потрібні: уява, мрії, вільні асоціації, пам'ять, здатність вирішення проблем і завдань, формування концепцій та багато інших процесів. Мислення має дві визначальні характеристики: а) воно є прихованим, тобто його не можна безпосередньо спостерігати, але виявляється у діях чи самозвітах людини; б) воно символічне, оскільки передбачає мисленнєві операції з ментальними символами чи уявленнями, характер яких залишається незрозумілим і суперечливим [204].

За визначенням Кембриджського психологічного словника поняття «мислення» потрактовано як процес вирішення завдань з використанням методів дослідження та вирішення проблем [242, с. 543].

Окремі психологічні закономірності мислення, що є важливими для визначення специфіки професійного мислення сучасного фахівця, досліджували також У. Джемс, К. Дункер, Дж. Дьюї та ін. Зокрема, за У. Джемсом [228, с. 13], мислення відрізняється від чистої уяви або послідовності асоціацій такою специфічною властивістю, як виокремлення суттєвого змісту в ключовій події або явищі, яке відбулось. Інакше кажучи, мислення передбачає відмежування з певної серцевини конкретної ознаки, якій притаманні необхідні властивості для вирішення певного завдання. На нашу думку, саме досвідчений фахівець здатен виявити цю корисну значущість ознаки, тобто спрогнозувати найбільш ймовірний сценарій впливу на зміну явища у професійно орієнтованому середовищі. К. Дункер [217, с. 35] визначив, які мотиви допомагають індивіду надати перевагу конкретному аспекту ознаки як значущому, оскільки усвідомлення необхідної властивості є своєрідним актом у процесі мислення і використання у цьому контексті поняття «проникливість» є недостатнім.

Водночас відповідь на це запитання дає Дж. Дьюї [217, с. 11], який вводить проміжні поняття. Ці поняття зосереджені між віддаленою ціллю та засобами, які є в наявності та, своєю чергою, утворює їх симбіотичний зв'язок. Учений вважає, що джерелом цього є попередній практичний досвід та рівень знань, а відтак на його думку, цю особливу ознаку професійного мислення було б доцільно шукати в більш ґрунтовних та всеохоплюючих спостереженнях, думках, розумових звичках, уважності, рухливості, серйозності, в «тренованому розумі». Науковець Е. Мах, досліджуючи наукові напрацювання Р. Вьюелла, зосереджує увагу на певних особливостях роботи індукції, лишаючи поза увагою цей метод під час оперативного пошуку, коли потрібного через абстрагування та активність уяви, забезпечується утворення та формування нового знання. Також, на думку К. Дункера, вказані ознаки, зокрема зацікавлення характером функціональних взаємозв'язків між фактами у системі, детальний аналіз поточної ситуації, зручний випадок, інтенсивність, глибина та активність уяви і здатність до абстрагування, залишають питання пошуку нового відкритим. На думку автора, «не можливо успішно вирішити проблемну ситуацію лише шляхом звичайної арифметизації її змінних та асоціативних ознак, які специфічно пов'язані зі складовими проблеми. Водночас вона має певні елементи, які у багатьох аспектах схожі з проблемними ситуаціями, які було вирішено раніше» [217, с. 35]. Ці ідентичні елементи подібні попередніх рішень у той час як похідні складові останніх сприяють успішному знаходженню нового рішення. Ми переконані, що К. Дункер саме в цьому аспекті виявив специфічну характеристику професійного мислення та його практичних складових.

Разом з цим, за результатами аналізу гештальт теорії та теорії комплексів О. Зельца, а також філософів Д. Юма, К. Дункер дійшов висновку, що «мислення – це фізіологічний, процедурний процес, який за рахунок глибокої інтроспекції проблемної ситуації викликає адекватні дії у відповідь. І чим глибше інсайт, тобто сильніше істотні риси проблемної ситуації визначають дію у відповідь, тим більш інтелектуальною вона є. Ця дія у відповідь внутрішньо і безпосередньо визначається суттєвими характеристиками об'ємної проблемної ситуації.

К. Дункер «грунтовно описує специфічні особливості механіки професійного мислення щодо конкретної проблеми. Обов'язковою запорукою успішного вирішення проблемної ситуації насамперед є її усвідомлення об'єктом, тобто сприйняття як цілого, а також розуміння суперечливих між собою структурних елементів. Такий рівень усвідомлення та розуміння і є базою для функціонування мислення як такого» [217, с. 35]. Як тільки відбулось повне усвідомлення проблемної ситуації, одразу запускається процес мислення з його «проникненням у конфліктні умови проблемної ситуації». Це проникнення, за К. Дункером, є першочерговим та визначальним етапом мислення. Його суть полягає в інтроспективному усвідомленні, зокрема тих особливостей ситуації, які викликають цей конфлікт. «Проникнення» в проблемну ситуацію завершується прийняттям рішення, адаптивного ситуації, що може бути свідченням успішності результату цих дій. Адаптивне рішення містить суттєві риси необхідного підходу до завдання, тобто «функціональний» аспект кінцевого рішення. Другий та завершальний етап процесу мислення, згідно з К. Дункером, «полягає у безпосередньому виконанні прийнятого рішення, виборі потрібного інструментарію та засобів, які безпосередньо необхідні для ефективного вирішення цього завдання (у випадку, якщо немає рішення)» [228, с.35].

Сутність поняття «мислення» у наукових джерелах з когнітивної психології українських, радянських (Г. О. Балл, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров, Г. С. Костюк, В. О. Моляко) і зарубіжних (М. Вертгеймер, У. Джемс, К. Дункер, А. Ньюелл, Г. Саймон, Д. Халперн) дослідників мислення розуміється як процес розв'язування завдань. Завершальним етапом цього процесу є рішення, що прийняте суб'єктом. Це рішення передбачає два ключових аспекти: 1) рішення як результат або продукт психічного процесу (*англ.* – *Solution*); 2) мислення як процес розв'язування завдань (*англ.* – *Solving* або *Problem-solving*). У контексті дослідження мислення як процесу обов'язковим є включення поняття – «завдання». Характерною рисою будь-якого завдання є «цілі». З об'єктивної сторони ціль – це вимога завдання, з суб'єктивної – ціль завдання. У процесі розв'язування завдань суб'єкту може

бути зрозумілою ціль, яку необхідно досягти і вона не викликає у нього додаткових запитань. Чи потрібно при цьому мислення? – ні. У тому випадку якщо ціль невідома чи незрозуміла або іншими словами за умов коли ціль (ззовні) об'єктивно сформульовано, однак її не привласнено безпосередньо суб'єктом. За таких умов необхідне власне мислення, що є процесом цілепокладання або визначення (формулювання) завдання, розуміння завдань і цілей. Завдання також передбачає наявність (об'єктивно) умов та (суб'єктивно) засобів розв'язування, притаманних досвіду суб'єкта. Якщо такі засоби є у суб'єктивному досвіді людини. Таким чином це мислення є репродуктивним або алгоритмічним. Якщо у суб'єктивному досвіді засоби розв'язування відсутні, відповідно це і є власне мислення – продуктивне, евристичне або творче. Це мислення характерне для розв'язування творчих завдань. Для успішного розв'язування цих завдань суб'єкту необхідно створювати відповідні засоби. Вищезазначене дозволяє визначити «мислення» як процес постановки та розв'язування суб'єктом творчих завдань» [35, с. 27].

Далі розглянемо термін «професійне мислення». З аналізу наукових джерел відомо, що вперше це поняття почали вживати ще у XIX столітті, а вже з другої половини XX століття цей термін набув поширення через ряд факторів, а саме: 1) ринок праці набув стійких ознак інтелектуалізації; 2) зросли вимоги до підготовки професіонала, підвищення кваліфікації та розвитку в нього професійного мислення; 3) виникла потреба у сформованості навичок критичного мислення та ініціативного пошуку оригінальних засобів вирішення професійних завдань, належного орієнтування в потоці різноманітної інформації, успішного вирішення «раптових», «нестандартних» ситуацій. На перший план виходить спроможність насичувати авторським інтелектуальним стрижнем процеси власної трудової діяльності, у такий спосіб прогнозуючи виникнення проблемних ситуацій у професійній діяльності та шляхи їх ефективного вирішення. Останнє властиве винахідникам, науковцям, експериментаторам та креативним раціоналізаторам, які мають здатність фіксувати, аналізувати, а тому ефективно вирішувати ті проблеми, що їх не можуть розв'язувати інші фахівці.

За М. М. Філоненко, специфіка професійної діяльності професіонала зумовлює активний розвиток його професійних видів мислення, з подальшою диференціацією. Так, наприклад, розрізняють інженерне, технічне, юридичне, педагогічне, медичне (клінічне) мислення тощо [181, с. 76].

За визначенням тлумачного словника С. І. Ожегова, термін професійний – це той, що стосується певної професії, пов'язаний із професією [113, с. 576].

Отже, будь-який вид професійного мислення обумовлений професійною діяльністю і є окремим випадком мислення. На думку А. В. Брушлінського, «людина, всюди і завжди здійснює мисленнєву діяльність з однією єдиною метою: з метою пізнання безупинно мінливих і тому нових властивостей та співвідношень об'єкта, буття загалом» [20, с. 28].

Г. М. Скиба «професійне мислення» визначає як різновид практичного мислення. Дослідниця визначає його як процес залучення мисленнєвих операцій під час вирішення тих складних, практичних, фахових завдань, що виникають у конкретних ситуаціях професійної діяльності [144, с. 83].

Я. В. Крушельницька вважає, що «професійне мислення соціально обумовлене, тісно зв'язане з мовленням та виникає в контактному середовищі з чуттєвого пізнання і виявляється через систему доречних та адекватних операцій» [67, с. 117]. Систематична робота з розвитку мислення відбувається в процесі «опанування спеціальності в період навчання в освітньому закладі; відбувається етап розвитку від невідомого до здобуття знань, від часткового знання до повного та всеохоплюючого, від неточного до точного, від мінімуму практичних навичок до фахової майстерності під час різних розумових процедур» [217, с. 39]. Водночас психологічний процес професійного мислення симбіотично пов'язаний з конкретною професійною діяльністю, а тому є схематичною моделлю його реконструкції у свідомості фахівця різноманітних домінант у їхніх необхідних суттєвих зв'язках і відношеннях [217, с. 39].

Основною ознакою професійного мислення на основі діяльнісної парадигми є його діяльнісна природа. На думку О. М. Леонтьєва, мислення породжується у практиці, у практиці й виявляється; воно є діяльністю,

діяльністю особливою, насамперед діяльністю пізнавальною [72, с. 290]. Діяльнісна природа професійного мислення підкреслюється предикатом «практичне»: воно спрямоване на перетворення, а не на пояснення діяльності. [72, с. 291] На нашу думку, вчений розкрив суттєвий механізм, який становить основу професійного мислення фахівця і полягає в інтроспективному усвідомленні та розумінні специфічних ознак проблемної ситуації, здатності швидко та ефективно вирішувати нові професійно-орієнтовані завдання з використанням фахових знань, умінь та досвіду.

У працях зарубіжних дослідників С. Брукфілда, Р. Джонсона, Л. Елдера, А. Їлдіріма, Р. Пауля, Д. Клустера, В. Руджиєро, М. Скривена, П. Фачіоне, Д. Халперна та ін., розширено та доповнено складові поняття «професійне мислення». Зокрема, на думку Д. Халперна, «професійне мислення» є спрямованим та зваженим; С. Брукфілд трактує його як позитивну та продуктивну діяльність; Р. Пауль, Л. Елдер – як категоричне та неоднозначне ставлення до того, що є загальноприйнятим, крім цього усвідомленим, непохитним та контрольованим; Д. Клустер вважає його самостійним; Е. Гласер – обґрунтованим; М. Скривен, Р. Пауль – інтелектуально дисциплінованим, раціональним і рефлексивним; П. Фачіоне – оцінювальним, відкритим, цілеспрямованим, саморегульованим судженням, пізнавальним процесом людини; В. Руджиєро – пошуком відповідей; М. Скривен – професійною інтерпретацією та оцінкою спостережень, інформації та обґрунтування; Р. Джонсон – типом мислення, який допомагає людині організовувати, аналізувати, оцінювати інформацію; А. Їлдірім – процесом пошуку, отримання, оцінки, аналізу, синтезу та систематизації інформації з метою розвитку мислення та інтроспективного аналізу, без ризику творчого застосування інформації; Р. Думейн – суспільно та історично обумовленим; аналітичним і розумним розглядом різноманітних підходів.

На думку В. Руджиєро, для розвитку мислення потрібно аналізувати фактаж повідомлень, урахувати аргументи за і проти, а також відслідковувати відмінності між тим, що сказано та тим як це сказано, ким сказано та наскільки

достовірними є висновки інших науковців. Учений акцентує увагу «на необхідності діалогічних запитань до тез та складових елементів інформації для попередження передчасних висновків та суджень стосовно порушеної проблеми. На думку дослідника, такий підхід сприятиме уникненню дезадаптивних та передчасних рішень, а також дасть можливість розглядати як переваги, так і вади певних аргументів з метою ініціації дискурсу та побудови власних суджень [237, с. 64].

Щодо складових професійного мислення більшість дослідників акцентують увагу на тому, що воно «містить логічне, проблемне, творче мислення» (Р. Пауль); емоційність, творчу уяву, ціннісні установки (Д. Халперн).

Причиною, або пусковим механізмом розвитку професійного мислення більшість учених (Н. Дауд, З. Хусін, Д. Халперн та ін.) вважають розбіжності світогляду. Ці суперечності вимагають від фахівця готовності конфронтації, аргументації та обґрунтування різних точок зору, готовності до вирішення проблеми в інший спосіб, перегляду попередніх власних суджень. Оскільки джерелом професійного мислення є конфронтація та дилема, відповідно для його розвитку доцільно застосовувати спеціальні професійні вміння: опис ситуації, проблемний аналіз, висновки та оцінку. Механізмом професійного мислення є мисленнєві операції, які визначають процес мислення та підтвердження, зокрема визначення цілі, розроблення робочих гіпотез, пошук способів їх вирішення, прогнозування наслідків, прийняття або неприйняття альтернативних точок зору [219, с. 50].

Відомо, що несформованість спеціальних навичок та вмінь критичного мислення є основною причиною зниження ефективності вирішення проблемних ситуацій фахівцем. Це створює проблему, особливо у випадку, коли науковці намагаються відповісти на запитання, чи є передумови до аналітичного сприйняття інформації, якими є вроджені здібності людини та яку роль у цьому відіграє мозок. Вітчизняні та зарубіжні науковці чимало уваги та часу присвятили виявленню цих здатностей та розвитку навичок критичного мислення.

Так, наприклад, Д. Халперн вважає, що професіоналу властиві «навички, нелінійного (нестандартного) мислення, цілеспрямованість, готовність усувати помилки, поступовість у діях, плановість, високий рівень рефлексії та інтроспекції» [225, с. 49]. Ми погоджуємось з Д. Халперном який вважає, що професіонал повинен мати розвинені навички критичного мислення, володіти високим рівнем ерудованості, допитливості, асертивної поведінки бути наполегливим і точним, уміти формулювати висновки щодо складних питань, свідомо вибирати критерії оцінки, концентруватись на дослідженні.

Окреслюючи здатності людини до професійного мислення, науковець П. Фачіоне акцентує увагу не лише на її когнітивних характеристиках, а й загалом на певному становленні до життя та окремих, специфічних проблемах. На думку автора, ставлення до життя загалом виявляється в інтересі до знань, готовності до застосування критичного мислення, відповідальності, упевненості у власних уміннях, відкритості до сприйняття нових думок, гнучкості мислення, розумінні думок інших людей, справедливості аргументів, чесності щодо власного упередженого ставлення та забобонів, обачності у винесенні рішень, не категоричності суджень. П. Фачіоне характеризує здатність людей до вирішення проблемно-орієнтованих завдань через призму спроможності лаконічно формувати та чітко висловлювати думку, акуратності у роботі зі складними питаннями, старанності у пошуку відповідної інформації, розумного підходу до вибору критерії оцінки, уважності до проблеми, наполегливості та точності у судженнях [219, с. 51].

З урахуванням того, що професійне мислення є й практичним мисленням, розглянемо функції практичного мислення. Так, наприклад, суттєвою характеристикою психічного відображення є регуляційна функція. Вона особливо значуща для формулювання, акцентує увагу на реальних трансформаціях ним об'єкта праці, зокрема практичному мисленні та способах негайного виконання завдань. Конкретність у практичній діяльності зумовлює розвиток когнітивної функції практичного мислення. На «специфічній увазі до деталей» як складовому елементі практичного мислення наголошує також

С. Л. Рубінштейном [73, с. 56-59]. Різниця між теоретичним і практичним видами мислення, на думку іншого науковця Б. Теплова, лежить в площині розрізненості взаємозв'язку з практикою. У зв'язку з цим функціонування практичного мислення, як правило, може бути спрямоване на вирішення окремих конкретних завдань, у той час як специфіка теоретичного мислення полягає у пошуку загальних закономірностей» [74, с. 147]. І теоретичне, і практичне мислення тісно пов'язані, і спрямовані на практичне вирішення професійно-зумовлених завдань та безпосередньо перевіряються під час практики. Водночас теоретичний інтелект відіграє роль дієвого механізму самоперевірки на завершальних стадіях роботи. У таких спосіб специфіка практичного мислення безпосередньо пов'язана з професійною діяльністю, а також є похідним елементом її змісту та особливостей.

Як зазначає Ю. Г. Корнілов, практичне мислення здійснює пізнання, проте таке, що відрізняється від теоретичного: 1) воно спрямоване на відкриття законів, шляхів перетворення певного об'єкта, особливостей його властивостей; 2) має справу зі специфічними узагальненнями, які адекватні ситуаціями дії; 3) має індивідуальний характер; 4) індивідуальний характер мають його узагальнення, тому у них відображені не так властивості об'єкта, що пізнається, як характеристики взаємодії з ситуацією, до якої залучені умови та засоби дії, так і певні характеристики самого суб'єкта; воно характеризується невербалізованістю [61, с. 140].

Практичне мислення, як стверджував С. Л. Рубінштейн, – це мислення, що здійснюється під час практичної діяльності та безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань. Теоретичне мислення ж спрямоване на вирішення опосередковано пов'язаних з практикою теоретичних завдань. Проте практичне мислення може використовувати результати теоретичної діяльності [74, с. 31].

На думку О. В. Ягупової, проблема становлення зрілості мислення та професіоналізму конкретного фахівця у вирішенні професійних завдань тісно пов'язана з поняттям «професійне мислення» [203, с. 34].

Це поняття впродовж останніх років досить активно вживається як у психології праці і професійній психології, так і в акмеології, психології професіоналізму тощо. Таке мислення, з одного боку, означає, на нашу думку, вищий рівень професійного розвитку у мисленні й у цьому контексті тісно пов'язане з поняттям «професійна суб'єктність», а з іншого – специфічне фахове мислення, яке потрібно розглядати з точки зору фаху, професійної діяльності, класів, завдань і технологій їх вирішення тощо.

Науковці підкреслюють, що «професійне мислення характеризується специфічними властивостями середовища, де здійснюється практична діяльність, а також розкриває намір досягнення високого рівня професійного мислення та підвищення професіоналізму. Професійне мислення... характеризується особливим поєднанням теоретичного, практичного і творчого мислення, зумовлене специфічними особливостями професійної діяльності...» [203, с. 24].

Г. О. Нагорна «професійне мислення» розглядає як судження, умовиводи, кожне з яких умовно має три підвиди: загальний, опосередкований, професійний [109, с. 38].

Результати аналізу наукових джерел свідчить, що науковці, які вивчають проблему професійного мислення в психології та педагогіці, неоднозначно трактують це.

Зокрема Л. Р. Джелілова розглядає «професійне мислення» як складне особистісне утворення, функціональними складовими якого є соціальні та індивідуальні критерії оцінки які безпосередньо пов'язані з об'єктивною дійсністю фахівця, насамперед з професійним навчанням, розвитком, саморозвитком, а також професійним вихованням та самовихованням [43, с.19].

О. М. Печко стверджує, що «професійне мислення» – це професійна здатність системно аналізувати, узагальнювати, оцінювати, творчо й ефективно здійснювати навчально-виховний процес [121, с.7].

Н. М. Кучинова вважає, що «професійне мислення» вказує на ключові складові професійної компетентності людини, які необхідні для виконання професійно-орієнтованих завдань, всеохопного аналізу ситуації, прогнозування

робочих гіпотез, побудови моделей та прийняття оригінальних управлінських рішень у певній сфері діяльності. Воно свідчить про професійні компетенції особистості та є умовою її професійного розвитку [70, с. 450].

Я. В. Крушельницька пропонує таке визначення: «професійне мислення» – це інтелектуальна діяльність щодо вирішення професійних завдань. Високий рівень професіоналізму працівника пов'язаний з теоретичним, творчим мисленням і розвиненим практичним інтелектом [67, с. 274].

За А. К. Марковою, професійне мислення охоплює процес узагальненого і опосередкованого віддзеркалення людиною професійної дійсності, способи здобуття нових знань щодо різних практичних аспектів професійної діяльності, характерні прийоми визначення, формулювання і вирішення професійних завдань, етапи прийняття рішень у професійній діяльності, моделювання стратегій професійної діяльності, прийоми ціле- і планоутворення під час виконання завдань. У зв'язку з цим першочерговими є не самі знання, а певні алгоритми та етапи їх залучення до процесу мислення [88, с. 46]. Характеристики професійного мислення вчена об'єднує в три групи:

- 1) основні види мислення (теоретичне, практичне, наочно-дійове, логічне, мовне і ін.);
- 2) властивості мислення (активність, гнучкість, самостійність, лабільність – ригідність, швидкість й ін.);
- 3) операції мислення (узагальнення, порівняння, абстрагування тощо) [88, с. 56].

Разом з тим Н. І. Пов'якель визначає, що професійне мислення має специфічно фахові відмінності, які пов'язані із специфікою професійної діяльності, вказує на відповідність фаховому рівню і характеризується ознаками, властивими певній професії та набуттю професійної компетентності. Вчена характеризує професійне мислення високою метакогнітивною обізнаністю, культурою саморегуляції, самоорганізації й самомотивації. Воно визначається такими критеріями та ознаками професіоналізму мислення: високорозвинені кваліфікація та професійна компетентність, особистісні а професійно важливі

якості, мотивація досягнення, організованість, працездатність та змобілізованість, здатність та гнучкість саморегуляції, володіння змістом і сучасними технологіями вирішення професійних завдань, низька залежність від зовнішніх чинників [124, с. 89].

На думку О. Ю. Кованова, професійне мислення дозволяє постійно підтримувати та поповнати на високому рівні спеціальні знання і вміння, які забезпечують відповідну якість пошуку та прийняття рішень, що значною мірою відбувається як за рахунок професійного рівня фахової компетентності, узагальнення та усвідомлення досвіду, так і постійного самовдосконалення й підвищення кваліфікації [60, с.136].

А. М. Топузова вважає, що специфіка «професійного мислення» керівника виявляється в усвідомленні ним сутності, пошуку та виявленні закономірностей і побудові робочих гіпотез виробничих процесів на основі глибоких професійних знань і фахового досвіду, набутого із власного досвіду. Вчена уточнює основні ознаки та особливості формування професійного мислення: активність та ініціативність фахівця, динамічна побудова нового та вдосконалення свого типу мислення, підприємливість, висока відповідальність, уміння економічно грамотно організовувати як власну діяльність, так і діяльність колективу [159, с. 24].

За В. Є. Луньовим, професійне мислення є сукупністю інтелектуальних вмінь та особистісних властивостей, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, а також навичок ефективно діяти та приймати специфічні рішення в особливих умовах з певним часово-просторовим випередженням прогнозів, які мають значення для справи [80, с. 24].

Т. Є. Гура характеризує професійне мислення алгоритмічною та динамічною моделлю компетентності фахівця, яка виявляється у змістовній та процесуальній формах, ураховує повний перелік внутрішніх та зовнішніх факторів, які резюмують професійну специфіку вирішуваних проблем й індивідуально-психологічних властивостей особистості, інтелектуальної сфери та позиціонування фахівця. Основними структурними складовими професійного

мислення фахівця вчена вважає ціннісно-мотиваційний, понятійно-змістовий, операційний і інтроспективний, що розкривають особливості внутрішньої архітектури мислення як психологічного процесу [37, с.44].

Під час дослідження було встановлено, що є різні погляди на класифікацію психологічних характеристик та критерії оцінки професійного мислення фахівця. Найбільш повно, на нашу думку, їх згруповано за функціональним та змістовим призначенням Н. І. Пов'якель. Зокрема дослідниця звертає увагу на: 1) дієвість, динамічність, технологічність, оперативність, конкретність; 2) продуктивність, пошуковість, ініціативність, винахідливість, гнучкість, швидкість, розробленість, обґрунтованість, відкритість, оригінальність; 3) організованість, змобілізованість, саморегуляцію, усталеність, реверсивність; 4) самостійність, здатність до вдосконалення, прогностичність, цілеспрямованість, широту, глибину, критичність; 5) професійно-важливу співвіднесеність типів мислення, професійний категоріальний апарат, системність, адекватність практичність, гнучкість [124, с. 89].

За визначенням Я. В. Крушельницькою, професійне мислення – це інтелектуальна діяльність щодо вирішення професійних завдань. Оскільки специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями завдань, що їх вирішують різні фахівці, у такий спосіб якісний показник професійної діяльності, або рівень фахової компетентності, залежить від типу мислення. Для досягнення якісно нового рівня фахової компетентності діяльність фахівця безпосередньо корелює з теоретичним, творчим, у деяких випадках інтуїтивним мисленням та практичним інтелектом [67, с. 274].

Дулепова-Менейлюк О.Ю визначає професійне мислення не тільки як розв'язування завдань, але й розвиток навколишньої дійсності, яке розкривається для особистості, що мислить як простір для нової діяльності [47, с. 41].

Також під час навчання фахівця необхідно обов'язково здійснити аналіз специфіки професійно-орієнтованих завдань і діалектичних підходів їхнього вирішення, оскільки процес мислення полягає у вирішенні тих чи інших завдань.

Специфічність професійного мислення здебільшого пов'язана з поінформованістю та обізнаністю професіонала в специфіці своєї діяльності, а також з переліком робочого (технологічного) інструментарію з метою впливу на цей предмет. Науковці звертають увагу на відповідні утворення та стійкі зв'язки між предметним змістом й технологією професійної дії з відповідними формами й алгоритмами професійного мислення. Йдеться про те, що цей предмет моделює спосіб його усвідомлення та глибокого розуміння.

Глибинне розуміння та відчуття матеріалу, суб'єкта проблемної ситуації та інших учасників важливе для розвитку професійного мислення, яка ще не відбулась, однак може бути в професійній діяльності. Зрозуміло, що це відчуття, ґрунтується не на перцептивному сприйнятті або емоціях, а на цілковитій взаємодії всіх конструктів мислення, яке швидко систематизує, опрацьовує всі змінні, які надходять через органи сприйняття відповідно до власних потреб та смислів. Отже, це може вказувати на наявність професійного інтелекту.

Зазначене почуття є основою для виробу адекватних засобів і способів вирішення професійних завдань. Зокрема професіонали високого класу часто відчують предмети й засоби діяльності як продовження своїх власних кінцівок тіла. Художник, який створює витвір мистецтва сприймає пензлик як продовження своєї руки і фактично здійснює рухи як одне ціле. Для художника це є «відчутним». Так само під час руху досвідчений машиніст повністю відчуває поїзд як одне ціле з собою. Професіонали такого рівня мають високий рівень сенситивного відчуття, одночасно користуючись обмеженим набором не завжди усвідомлених ознак, здійснюють аналітичний супровід (прогнозування та передбачення ймовірних нештатних проблем) [161, с. 31].

Фактично в деяких наукових працях процес вирішення професійних завдань ототожнюється як професійне мислення у певній професійній діяльності, в інших дослідженнях професійне мислення – з певним типом володіння базисом знань, необхідних для опанування фахівцем предметом своєї діяльності. З позиції С. Л. Рубінштейна, перший підхід обумовлений детермінацією мислення «зовнішніми умовами через внутрішні» [131, с. 31].

Роль зовнішніх умов, згідно з цією концепцією, відіграють завдання, які надають розумовому процесу об'єктивного змісту і напрямку. Саме тому аналізу специфічних умов професійно-орієнтованих завдань приділяється особлива увага під час дослідження.

На думку П. Я. Гальперіна, другий підхід дотичний теорії рівневого формування мисленнєвих дій. У його структурних особливостях зміст і структура розумового образу не можуть бути обумовлені характером, особливостями та змістом завдань. Безумовно, цей підхід не позбавлений вад, однак ми не бачимо логічно точної характеристики понять «орієнтування» і «узагальненість» та належного врахування специфіки, своєрідності професійних завдань, що їх вирішують фахівці різного профілю.

Під час виконання службових обов'язків у фахівця активно розвивається професійне мислення як симбіоз практичного і теоретичного мислення, що сприяє більш адекватному, раціональному та системному вирішенню завдань та проблем, що виникають [80, с. 29]. Цілком слушною є думка О. В. Диса, який зазначає, що «незважаючи на суперечливі погляди вчених проблема єдиних методологічних підходів, за допомогою яких можна було б побудувати комплексне уявлення про професійне мислення, надзвичайно вагома» [44, с. 39].

На думку дослідниці проблематику предметної орієнтації мислення Горбачової О.І. мислення варто розглядати як процес формування та розвитку предмету думки. Це процес встановлення відповідності предметних ознак та зв'язків у переліку виокремлення розумових дій. [36, с. 305]. Мислення відбувається по законам предметно-перетворюючої діяльності, зміст і форми якої суб'єкт вибірково відтворює як предмет своєї думки [36, с. 334].

Навички професійного мислення фахівець набуває в результаті багаторічної практики. Внаслідок багатократних повторень у майбутніх фахівців накопичується досвід, а також виробляються навички професійного мислення. Розвиток професійного мислення є складним процесом, протікає зазвичай досить поволі і залежить від загального інтелекту, практичних навичок й інших чинників.

Охарактеризовані вище погляди українських, радянських і зарубіжних науковців щодо розуміння сутності поняття професійне мислення представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Сутність поняття «професійне мислення» в українських, радянських і зарубіжних джерелах

Автори	Визначення
О.М.Леонтьєв	Це інтроспективне усвідомлення та розуміння специфічних ознак проблемної ситуації, здібності швидко та ефективно вирішувати постійно виникаючі професійно-орієнтовані завдання з використанням фахових знань, умінь та досвіду
П.Я.Гальперін	Це певний тип володіння базисом знань необхідним для опанування фахівцем предмету своєї діяльності
С. Л. Рубінштейн	Визначається як рефлексивна розумова діяльність з вирішення професійних завдань.
К. Дукер	Це процес симбіотично пов'язаний з конкретною професійною діяльністю, а тому є схематичною моделлю його реконструкції у свідомості фахівця різноманітних домінант у їхніх необхідних суттєвих зв'язках і відношеннях.
П. Фачоне	Це оцінювальний, відкритий, цілеспрямований, саморегульований судженням, пізнавальний процес людини
Р. Джонсон	Тип мислення, який допомагає людині організовувати, аналізувати, оцінювати дану інформацію
А. Їлдірім	Процес пошуку, отримання, оцінки, аналізу, синтезу та систематизації інформації з метою розвитку мислення та інтроспективного аналізу, без ризику творчого застосування інформації
Г. О. Нагорна	Це судження, умовиводи, кожне з яких умовно постає у трьох підвидах: загальному, опосередкованому, професійному
Л.Р. Джелілова	Це складне особистісне утворення функціональними складовими якого є соціальні та індивідуальні критерії оцінки та які безпосередньо пов'язані з об'єктивною дійсністю фахівця, враховуючи професійне навчання, розвиток, саморозвиток, а також професійне виховання та самовиховання
А. К. Маркова	Включає як процес узагальненого і опосередкованого віддзеркалення людиною професійної реальності, способи здобуття нових знань щодо різних практичних аспектів професійної діяльності, характерні прийоми постановки, формулювання і вирішення професійних завдань, етапи прийняття і реалізації рішень в професійній діяльності, моделювання стратегій професійної діяльності, прийоми ціле- і планоутворення під час виконання завдань
О. М.Печко	Це професійна здатність системно аналізувати, узагальнювати, оцінювати, творчо й ефективно здійснювати навчально-виховний процес
Я.В.Крушельницька	Це інтелектуальна діяльність щодо вирішення професійних завдань. Високий рівень професіоналізму працівника пов'язаний з теоретичним, творчим мисленням і розвиненим практичним інтелектом
Н. М. Куцинова	Вказує на ключові складові професійної компетентності людини, які забезпечують якісну реалізацію професійно-орієнтованих завдань,

	всеохоплюючий аналіз ситуації, прогнозування робочих гіпотез, побудова моделей та прийняття оригінальних управлінських рішень у певній сфері діяльності, є втіленням професійних компетенцій особистості та умовою її професійного розвитку.
В. Є. Луцьов	Це сукупність інтелектуальних вмінь та особистісних властивостей, реалізацію яких забезпечується успішне здійснення професійної діяльності, навичками ефективно діяти та приймати специфічні рішення в особливих умовах обстановки з певним часово-просторовим випередженням ймовірної реалізації прогнозів, які мають значення у справі
Н. І. Пов'якель	Має специфічно фахові відмінності, які пов'язані із специфікою професійної діяльності, вказує на відповідність фаховому рівню і характеризується ознаками саме для даної професії та набуття професійної компетентності
Г. М. Скиба	Різновид практичного мислення. Процес залучення мисленнєвих операцій для вирішення тих складних, практичних, фахових завдань, які виникають у конкретних ситуаціях професійної діяльності
О. Ю. Дулепова-Менейлюк	Це не тільки розв'язування завдань, але й розвиток навколишньої дійсності, яке розкривається для особистості, що мислить як простір для нової діяльності
О. І. Горбачова	Мислення варто розглядати як процес формування та розвитку предмету думки. Це процес встановлення відповідності предметних ознак та зв'язків у переліку виокремлення розумових дій. Мислення відбувається по законам предметно-перетворюючої діяльності, зміст і форми якої суб'єкт вибірково відтворює як предмет своєї думки.

Отже, за результатами аналізу наукових джерел, професійне мислення можна розглядати як цілісний, специфічний та багаторівневий комплекс інтелектуальних операцій, конкретних процедурно-алгоритмічних дій та їх результатів, що забезпечує вирішення завдань професійної діяльності. А з огляду на це «професійне мислення офіцерів-прикордонників» – це інтелектуальний, етапний мисленнєвий процес визначення проблемних (нестандартних) завдань і свідомого пошуку засобів їхнього розв'язування, результатом якого є прийняті доцільні рішення щодо охорони та захисту державного кордону, що проявляються в адаптивній поведінці прикордонника в особливих та екстремальних умовах професійної діяльності. Це надважлива основа формування фахівця-професіонала. Формування професійного мислення базується на інсайтному перенесенні ідентичних елементів гештальту набутих професійних знань, умінь та досвіду шляхом знаходження та розуміння його функціонального значення щодо необхідного завдання (проблемної ситуації) та осмисленні цього інсайтного зв'язку з нею.

Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що вітчизняні та зарубіжні науковці провели низку досліджень із проблем вирішення професійних завдань у контексті ефективного розвитку мислення та з'ясовано також, що є різні погляди серед науковців у теоретичних підходах та отриманих наукових результатах щодо сутності вирішення професійних завдань.

Ми поділяємо думку Ю. І. Машбиця, який констатує, що це значною мірою ускладнено «відсутністю єдиної моделі процесу вирішення завдань, яка б достатньо повно розкривала власне цей процес та могла б бути засобом для опису цього процесу» [95, с. 180]. В контексті нашого дослідження ми враховуємо, що розвиток власне професійного мислення охоронців кордону як складових професійної компетентності здійснюється не тільки в умовах оперативно-службової діяльності територіальних підрозділів охорони кордону, а також в умовах вищого військового навчального закладу, де здійснюється професійна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників. У зв'язку із цим формування та розвиток професійного мислення є одним із важливих завдань на всіх етапах професіоналізації охоронців кордону.

За результатами аналізу психолого-педагогічних джерел з проблематики вирішення фахівцям професійних завдань з'ясовано, що найбільш уживаними серед вітчизняних та зарубіжних науковців є терміни «завдання», «проблема» чи «проблемна ситуація».

Відповідно до великого тлумачного словника сучасної української мови за редакцією В. Т. Бусел, «завдання» потрактовано як проблему, що підлягає аналізу та вирішенню [21, с. 388].

У сучасному психологічному словнику авторів-укладників В. В. Синявського та О. П. Сергієнко визначено термін «завдання» як мету діяльності, яку потрібно проаналізувати та яка стосується певних умов і вимагає для свого досягнення використання адекватних до цих умов засобів [137, с. 53]. Термін «проблема» потрактовано як складне теоретичне або практичне питання, що потребує вивчення, вирішення, відповіді, але наявних засобів, знань і досвіду для цього бракує. Водночас «проблемну ситуацію» визначено як ситуацію, що

виникає у людини, коли вона не знає, як пояснити те чи інше явище, факт, процес діяльності, не може досягти мети відомими їй способами дії, що змушує її шукати нові способи пояснення чи дії [137, с. 108].

У тлумачному психологічному словнику за авторством В. Б. Шапаря термін «завдання» потрактовано як надану у певних умовах (наприклад, проблемній ситуації) мету діяльності, яку потрібно досягти перетворенням цих умов відповідно до певної процедури. Завдання містить вимоги (мету), умови (відоме) і те, що потрібно знайти (невідоме), що формулюється у питанні [194, с.143].

Ці тлумачення підтверджено у роботах провідних науковців, які вивчали проблеми розвитку мислення. Так, наприклад, В. В. Давидов визначає, що «завдання – це дія, яка вимагає від тих, хто навчається, у процесі навчальної діяльності засвоєння загального принципу (способу) вирішення щодо широкого кола тактичних завдань» [15, с. 364].

Розглядаючи зміст поняття «завдання» з урахуванням різних характеристик необхідно враховувати зовнішні та внутрішні джерела активності. З огляду на це дослідники теорії діяльності С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк та Ю. І. Машбиць розглядають поняття «завдання» як сукупність мети суб'єкта й умов, в яких воно виникає [4, с. 15].

Г. О. Бал, який детально дослідив поняття «завдання», наголошує, що «якщо ж трактувати це поняття в широкому сенсі, то діяльність суб'єкта можна розглядати як систему процесів вирішення завдань». Учений також стверджує, що «обов'язковими компонентами є два компоненти завдання: 1) вихідний предмет завдання та 2) вимоги завдання. Йдеться про те, що завдання треба розглядати як своєрідну систему. При цьому обов'язкова наявність цих компонентів передбачає наявність інших» [4, с. 16].

Ми також враховували у дослідженні наукові результати Ю. І. Машбиця, який ретельно проаналізував термін «завдання». В його розумінні це поняття означає «навчальне завдання», яка передбачає таке завдання (у тому числі поставлене викладачем), мету якого суб'єкт навчання співвідносить із певною

навчальною метою» [99, с. 86]. Це універсальний засіб навчального впливу, оскільки навчальна діяльність здійснюється лише через вирішення навчальних завдань [99, с. 82]. Ю. І. Машбиць зазначає, що «завдання» треба розуміти у дуже широкому контексті, воно містить не тільки розумові, а й перцептивні, мнемічні завдання, а також завдання на рефлексію і тощо, причому не лише ті, що виникають в звичайних умовах, але й в обмежених умовах діяльності» [99, с. 9].

Однак результати аналізу наукових джерел із зазначеної тематики свідчать, що єдиного розуміння щодо специфічних термінів немає. Ми погоджуємось із висновками Ю. І. Машбиця, який зауважує, що поняття «завдання», «проблема» чи «проблемна ситуація» потрібно розуміти «як завдання, де мета висувається як вимога перед суб'єктом у контексті опанування чогось» [97, с. 72].

Щодо зарубіжних учених, то слід зазначити, що американський дослідник розвитку мислення П. Леонарді визначає термін «завдання» як будь-яку професійну діяльність, орієнтовану на цілі, яку здійснює людина чи група. На його думку, вирішення професійних завдань досягає найбільших результатів саме під час групової взаємодії фахівців певної компетенції [235, с. 33].

Науковці США з проблем вирішення професійних завдань М. Мамфорд, Д. Лонерган, Дж. Макгрегор Т. Ормерод та ін. мають спільні погляди щодо того, що поняття «завдання» треба розуміти як процес переосмислення та перетворення проблемної ситуації до її вихідного формулювання, яка спричинила виникнення завдання. Йдеться про те, що для успішного вирішення професійного завдання необхідною умовою є можливість усвідомлення початкових умов завдання для кращого її розуміння та чітких цільових уявлень про її поточний стан [235, с. 15].

Що стосується характеристики визначення поняття «професійне завдання», то слід зазначити, що «...її міст дуально охоплює складові професійних та навчальних завдань. Такі завдання відображають змістову складову професійних знань і необхідних понять, притаманних професійній діяльності. Компетентнісний підхід застосування професійних завдань значно покращує сприйняття та усвідомлення професійних завдань, які активізують її розуміння та

вміння перекваліфіковувати проблемні ситуації у формат «професійних завдань» із подальшим їх аналізом, синтезом, пошуком адаптивних стратегій вирішення...» [41, с. 64].

На думку М. Ескін, М. Олдрідж, К. Чері, С. Шнайдер та ін., професійне завдання – це мета, яку потрібно досягти, коли конкретні шляхи та засоби її вирішення невідомі, тим більше, що це зазвичай передбачає розмежування з попереднім рішенням завдання. Своєю чергою термін «вирішення завдання» стосується кінцевого результату або процесу вирішення завдання й активної системи, що відповідає раніше визначеній специфікації вимог. Вирішення завдань – це завдання, що підкріплюється знаннями, які за задумом часто поєднуються з навчанням методом спроб та помилок [234, с. 274].

Дослідник теорії проблемного навчання Д. Джонассен стверджує, що термін «вирішення фахівцем професійних завдань» означає психічний процес, у результаті якого суб'єкти діяльності проходять етап усвідомлення, аналізу та вирішення проблем. Це передбачає всі етапи в проблемному процесі, включаючи виявлення проблеми, пошук оптимальних рішень проблеми, розуміння проблеми, дослідження наявних варіантів та вжиття заходів для досягнення поставлених цілей. Перш ніж вирішити завдання, важливо спочатку зрозуміти точну природу самої проблеми. Якщо розуміння проблеми – помилкове, всі спроби її вирішити також будуть неправильними або помилковими [212, с. 64].

Зауважимо, що змішування понять у їх загальнонауковому значенні і як об'єкта психології досить широке. Часто це призводить до непорозумінь, безплідних дискусій тощо. Важливим, на наш погляд, щодо цього є поняття «завдання» у визначенні О. М. Леонтьєва, яке стало причиною досить гострих дискусій серед науковців. «Нагадаймо, що його визначення завдання як мети у певних умовах фахівці оцінюють неоднозначно. На думку Ю. І. Машбиця, прихильники О. М. Леонтьєва беззастережно приймають це визначення, а опоненти вказують на певні недоречності: по-перше, зазначають вони у структурі завдання немає мети, є лише вимога, а по-друге, якщо навіть вважати,

що вимога є метою (ціллю), то виокремлення її не має сенсу, адже вона входить до складу умови завдання як її компонент» [100, с. 30].

Для нас було вкрай важливим врахування цих специфічних аспектів під час дослідження. Однією з найважливіших передумов високої ефективності навчання майбутніх офіцерів-прикордонників у контексті наукових шкіл В. В. Давидова, С. Д. Максименка та Ю. І. Машбиця ми вважаємо саме вибір навчальних завдань, їхню спрямованість на співвіднесення курсантами зв'язку між цими завданнями і навчальними цілями. Вони спрямовані на засвоєння курсантами способу вирішення завдань певного типу, що становить найважливішу навчальну мету і досягнення якої є необхідною передумовою досягнення інших, більш віддалених навчальних цілей.

У переважній більшості праць основну увагу науковці приділяють об'єктивно-логічному аналізу завдання, без урахування людини, що її вирішує, тобто завдання як загальнонаукової категорії. «Об'єктивно-логічний аналіз завдання недостатній для її розуміння» [100, с. 85]. О. М. Леонтьєв та С. Л. Рубінштейн зазначають, «що одне й те саме завдання, тобто дії людини, можуть визначатися не тільки стимулами, пов'язаними з ситуацією, але й цілями, що перебувають поза нею» [100, с. 85].

З урахуванням поглядів науковців щодо сутності понять «завдання», «мета» чи «проблемна ситуація» далі розкриємо психологічний аспект процесу вирішення офіцерами-прикордонниками професійних завдань. За результатами аналізу професійної діяльності офіцерів-прикордонників визначено, що професійна підготовка охоронців кордону розглядається у різних напрямках і має схожі недоліки, поява яких зумовлена низкою невідповідностей: 1) між нагальною потребою суспільства у професійно-компетентних фахівцях і рівнем їхнього професійного мислення; 2) загальним, соціальним значенням проблеми підвищення ефективності професійної підготовки та недостатньою її розробленістю у психологічній науці.

Відповідно до положень змісту ст. 6 закону України «Про Державну прикордонну службу України», прикордонне відомство є правоохоронним

органом спеціального призначення. Ст. 1 цього ж закону визначає такі завдання ДПСУ: забезпечення недоторканності державного кордону та охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні» «...здійснення в установленому порядку прикордонного контролю і пропуску через державний кордон України...; ...протидія незаконній міграції на державному кордоні України, участь у заходах, спрямованих на боротьбу з тероризмом...» (ст. 19 Закону) тощо. Виконання закріплених законом функцій – це, за своєю суттю, оперативно-службова діяльність Державної прикордонної служби України [52]. Результати детального аналізу завдань, передбачених нормативно-правовими актами, які регламентують сферу компетенції ДПСУ, дозволяють об'єднати їх у п'ять умовних груп: 1) охоронні завдання; 2) режимні (контрольні) завдання; 3) інформаційно-аналітичні завдання; 4) превентивні завдання; 5) завдання щодо підтримання взаємодії на різних рівнях. Звісно, такий розподіл завдань є досить умовним, попри те, на нашу думку, це дозволяє краще зрозуміти різницю між ними з точки зору функціональних дій для їхнього вирішення. Однак слід окремо охарактеризувати специфіку проходження військової служби в ДПСУ майбутніми офіцерами, оскільки ґрунтовне знання умов прикордонної служби сприятиме максимально змістовному їх усвідомленню, розумінню та використанню під час вибору і дослідження моделей цих завдань. У подальшому це надасть можливість обрати ті щодо яких буде проведено констатувальний експеримент. Отриманий масив інформації сприятиме творчому пошуку та створенню нових навчальних завдань у межах розробки програми розвитку професійного мислення майбутнього захисника кордону.

Досить ґрунтовною та переконливою, на наш погляд, у дослідженні цих питань є думка С. А. Мула про те, що визначальними рисами прикордонної служби є екстремальні умови [107, с. 190]. Це пов'язано з тим, що прикордонник є суб'єктом органу виконавчої влади – ДПСУ, на якого покладається дисциплінарна, адміністративна та кримінальна відповідальність за прийняття рішень, які, на нашу думку, мають часові, інформаційні, географічно-просторові

та біо-психо-соціальні обмеження. Окремо кожен з цих показників або декілька можуть бути вирішальним під час прийняття рішення в конкретних умовах оперативно-службової обстановки. Саме тому професійне мислення офіцера-прикордонника з огляду на його специфіку та характер професійних завдань містить ознаки симультатності.

Ми погоджуємось з думкою авторів О. Ф. Волобуєвої та С. О. Філіпова щодо типових труднощів у повсякденній діяльності прикордонника, зокрема тих, які пов'язані із прогнозуванням ймовірних дій супротивника та значною мірою підвищують рівень невизначеності службових ситуацій, з якими має справу офіцер-прикордонник в особливих умовах діяльності [27, с. 15]. Підтримуємо також думку про те, що «діяльність офіцерів-прикордонників у пунктах пропуску є процесами виконання обов'язків під час здійснення прикордонного контролю, зокрема перевірки в осіб, які перетинають ДКУ, документів на право його перетину, огляду транспортних засобів і вантажів з метою виявлення порушників кордону, зброї, контрабанди тощо» [27, с. 15].

На думку С. О. Філіпова, «показниками екстремальності служби офіцерів-прикордонників є її суворе регламентація і значні обмеження, частий відрив від культурно-соціально-адаптивного середовища, насиченість діяльності проблемними ситуаціями, висока відповідальність за наслідки прийнятих рішень, груповий характер виконання, інтелектуальні перевантаження, порушення фізіологічного режиму дня, сну, наявність стресових ситуацій, високий рівень конфліктності, нормативна невизначеність тощо» [180, с. 7].

Результати аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців щодо формування професійної діяльності та професійного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності засвідчують, що питання психології професіоналізму, системогенезу професійної діяльності висвітлено у дослідженнях О. М. Бандурки, С. А. Дружилова, Е. Ф. Зеєра, Є. О. Климова, Б. Ф. Ломова, А. К. Маркової, В. Д. Шадрикова та інших. Важливими для нашого дослідження є також праці В. В. Бондаренко, О. Ф. Волобуєвої, В. В. Журавльова, В. Лефтерова, С. Д. Максименко, О. А. Матеюка, С. А. Мула,

Б. М. Олексієнка, В. І. Осьодла, Є. М. Потапчука, О. Д. Сафіна, О. В. Тімченка, А. Шипілова та світових науковців D. Willis, M. Gabriel-Weglowski та інших.

Складовою професійної діяльності офіцерів-прикордонників є їхня психологічна готовність до прийняття рішень у різних умовах, зокрема і в кризових ситуаціях. Незважаючи на достатню кількість теоретичних досліджень, ми спробуємо поглибити аналіз психологічних факторів та умов розвитку професійного мислення як складової професійної підготовки офіцерів-прикордонників.

Поняття «діяльність» загалом, за визначенням, поданим у філософському енциклопедичному словнику Національної академії наук України, потрактовано як форму активності, у процесі якої людина відтворює і творчо перетворює природу, роблячи себе, у такий спосіб суб'єктом цієї діяльності. Ці зміни можуть стосуватися речового та енергетичного статусу об'єктів або їхнього інформаційного потенціалу [182, с. 163]. Діяльність стає для кожної людини цілісною самодіяльністю, метою та потребою життя, і залежно від різних потреб особистість формує різні види діяльності, базовою серед яких, безумовно, є професійна діяльність. Остання відображає статусні характеристики суб'єкта та унаочнюється у формі «дій або ланцюжка дій» що потребують застосування професійних знань, умінь і навичок для якісного перетворення дійсності та впровадження результатів професійної діяльності у практику. Професійна діяльність – різновид праці, результат її диференціації. Її успіх передбачає оволодіння операційною, організаторською, психологічною та моральною сторонами, а також готовністю до оптимального вирішення професійних завдань [182, с. 365].

Результати аналізу нормативно-правової бази діяльності Державної прикордонної служби України свідчать, що професійна діяльність офіцера-прикордонника є доволі різноплановим та складним процесом, оскільки передбачає в багатьох аспектах процедурно-алгоритмічну та інтелектуально-функціональну діяльність захисників кордону, дотримання прикордонного режиму та ін.

У першу чергу це стосується того, що діяльність персоналу ДПСУ пов'язана із перманентним вирішенням професійних завдань і проблемних ситуацій з охорони і захисту державного кордону України та національних інтересів і налагодження відносин із країнами суміжного прикордоння та ін. В складних умовах сьогодення діяльність захисників кордону відбувається іноді в екстремальних умовах, адже бойові зіткнення відбуваються на прикордонній території, що розширює та змінює вимоги до їхніх професійних навиків [78, с. 21]. Ця діяльність дає змогу вирішувати завдання, які жодна з інших інституцій держави не може вирішити самотужки.

Водночас така професійна діяльність характеризується подвійністю умов: з одного боку, представник ДПСУ повинен діяти в чіткій відповідності з нормативними документами, а з іншого, коли у більшості ситуацій єдиного правильного рішення немає, сформулювати оптимальну стратегію діяльності з урахуванням поточної ситуації. До того ж, психологічною особливістю цієї професійної діяльності є також необхідність швидкого переходу зі спокійного стану, з режиму очікування до дуже динамічного типу діяльності, основними характеристиками якого є невизначеність ситуації і необхідність швидкої реакції. Така особливість детермінує певні вимоги до нервової системи офіцера-прикордонника: швидкої зміни процесів гальмування та збудження, а також до його навичок саморегуляції та самоконтролю своєї поведінки [77, с. 190].

Специфічною рисою професійної діяльності офіцерів-прикордонників є їх діяльність в екстремальних умовах. Такими прийнято вважати:

- роботу в унікальних ситуаціях, пов'язаних з небезпекою для життя і здоров'я;
- високу відповідальність за прийняті рішення;
- ускладнення виконання професійних функцій;
- збільшення темпу діяльності;
- монотонність роботи в умовах очікування сигналу до екстрених дій;
- поєднання різних за цілями дій в одній діяльності;
- опрацювання великих обсягів і потоків інформації;

- дефіцит часу на виконання необхідних дій;
- ускладнені чинники робочого середовища тощо [187, с. 185].

Іншою особливістю прикордонної служби є ідентифікація осіб і транспортних засобів. Весь процес ототожнення, який прикордонники здійснюють шляхом порівняльного дослідження ознак об'єкта, їхнього відображення або частин об'єкта, називають ідентифікацією. Своєю чергою, ідентифікація особи передбачає встановлення тотожності особи людини, яка пред'являє документи, із зображенням на фотографії в документі (фотопортретна ідентифікація). Аналізуючи зміст професійної діяльності прикордонників у пунктах пропуску через державний кордон, підкреслимо її складний характер, наявність значної кількості етапів, деталей. Для успішного виконання завдань професійної діяльності персонал ДПСУ повинен володіти хорошою пам'яттю, адже потрібно знати достатню кількість вимог вітчизняного законодавства в сфері охорони державного кордону, приписів та інструкцій; традиційні та сучасні способи персоналізації паспортних документів; інформацію про захисні елементи візи, її компонування, види та категорії віз; основні способи фальсифікації документів, їхні ознаки та методики виявлення; способи персоніфікації паспортних документів; технології їх виготовлення, склад, способи друку, фарби; основні різновиди поліграфічного захисту, захисні властивості післядрукарських процесів, що застосовуються для виготовлення паспортних документів, та ін.

Важливою особливістю професійної діяльності інспекторів прикордонної служби у контексті ідентифікації осіб і транспортних засобів є також посилені вимоги до їхніх моральних якостей, таких як відповідальність, чесність, непідкупність, стійкість до корупційних проявів та впливів [156].

Іншим напрямом професійної діяльності прикордонників є протидія нелегальній міграції на державному кордоні України, яка обов'язково передбачає безпосереднє спілкування із затриманими нелегальними мігрантами. Слід зазначити, що типові професійні комунікації персоналу ДПСУ з громадянами різних національностей відбуваються в специфічному режимі, що

детермінований мовними бар'єрами, етнічними стереотипами, ментальними характеристиками і може спровокувати зниження ефективності оперативно-службової діяльності.

Психологічний аналіз цього спектру професійної діяльності прикордонників дозволив визначити наступні психологічні особливості зазначеної діяльності: організаційну, пізнавальну, конструктивну, комунікативну, мотиваційно-емоційну, рефлексивно-діяльнісну. У площині практичної діяльності найчастіше мова йде про організаційну та комунікативну компоненти.

Організаційна особливість професійної діяльності прикордонників у роботі з нелегальними мігрантами полягає не лише в самоорганізації, а також у специфічному обміні інформацією, організації діяльності підлеглих, організації спільної роботи зі спеціалістами інших правоохоронних органів. Комунікативна складова полягає в перманентному спілкуванні з іноземцями для вирішення практичних оперативно-службових завдань [59, с. 5].

Рушійною силою прикордонної діяльності є прикордонник-військовослужбовець або працівник Державної прикордонної служби України, який виконує оперативно-службову діяльність з охорони державного кордону. Зважаючи на масштабність та складність прикордонної служби, персонал військовослужбовців ДПСУ формують офіцери, прапорщики, військовослужбовці за контрактом, солдати строкової служби. Як бачимо, професія «прикордонника» є багатопрофільною та широкомасштабною.

Ключовим базисом ДПСУ є офіцер, який виконує управлінські, організаторські, координуючі функції щодо дій прикордонників, приймає рішення в складних, часто кризових ситуаціях, спрямовані на припинення протиправних дій та порушень режиму в пунктах пропуску через держкордон, спроб незаконного переміщення через кордон вантажів, матеріалів, предметів, зброї, наркотиків [108, с. 91]. Це посадова особа, яка несе дисциплінарну, адміністративну та кримінальну відповідальність за прийняті рішення та результати прикордонної діяльності

Професійну діяльність офіцера-прикордонника прийнято розглядати у двох аспектах:

військово-спеціальному – офіцер вживає заходів, що спрямовані на вирішення функціональних завдань. За таких умов професійний контакт з іншими військовослужбовцями здійснюється на особистісному рівні, де діють психологічні закони та психологічні механізми діяльності людей.

військово-адміністративному – професійна діяльність офіцера спрямована на виконання посадових обов'язків як командира військового підрозділу. До його завдання входять навчання, виховання й психологічна підготовка персоналу. Крім того, під час професійної діяльності офіцер перебуває в психологічній системі внутрішньо-колективних відносин, динаміка яких впливає на кожного з її учасників [62, с. 17].

Досить часто лінійні підрозділи ДПСУ дислокуються уздовж всієї лінії державного кордону України, у різних географічних місцевостях, віддалених місцях дислокації підрозділу від населених пунктів, у населених пунктах, з різною специфікою місцевого населення, тому умови служби в підрозділах охорони державного кордону, як правило досить складні, характеризуються побутовою необлаштованістю, однотипністю (монотонністю) виконання завдань з охорони державного кордону. З психологічної точки зору, подібні умови виконання службових обов'язків характеризуються виникненням та впливом на психіку військовослужбовців несприятливих, дискомфортних факторів, що часто є тригерами стресу.

Це посилюється також іншими чинниками, наприклад такими як, зниження морально-психологічного клімату в підрозділі. Причини цього пов'язані із відбором для служби в ДПСУ військовослужбовців-контрактників, як правило, з числа місцевого населення, психічною напругою між групами військового колективу, низькою позитивною мотивацією до професійної діяльності, постійними ротаціями офіцерів, систематичним централізованим контролем, психологічним тиском офіцерів оперативно-розшукових підрозділів та власної, внутрішньої безпеки на персонал ДПСУ, ускладненням суспільно-політичної

обстановки з суміжними державами, впливом на масову свідомість, закликами представників злочинного середовища до зради Військовій присязі на вірність народу України.

Одним з важливих психологічних факторів, що також негативно впливає на функціональний стан офіцерів, є порушення режиму сну. Таке явище ще називають «прикордонним станом». Уже після однієї безсонної ночі їхня боєздатність різко знижується, наслідком чого є зменшення об'єму пам'яті, насамперед короткочасної, що призводить до труднощів у сприйнятті та засвоєнні інформації й ускладнює можливість прийняття доцільних рішень у необхідні моменти. Реакція на раптові критичні ситуації сповільнюється, а готовність до ефективних дій знижується. Ці порушення залежать від віку, тренуваності, індивідуальної чутливості й часу, проведеного без сну, але загалом негативно позначаються на можливостях здійснювати професійну діяльність.

Усе це дозволяє вести мову про складність діяльності офіцерів-прикордонників, яка іноді супроводжується нервово-психічними розладами, психічною дезадаптацією і стресовими станами, що, в свою чергу, провокує зриви у професійній діяльності, професійне вигорання, втрати або зменшення працездатності, міжособистісні конфлікти, порушення дисципліни, зловживання алкоголем, наркотиками, ігроманію, подружні зради [107, с. 147]. Саме тому в процесі професійної підготовки та становлення офіцерів-прикордонників важливо звертати увагу на формування їхнього професійного мислення та психологічної стійкості.

Американський дослідник G. Krietemeyer, аналізуючи особливості підготовки офіцерів Академії Берегової охорони США, звертає увагу також і на те, що для успішного керівництва підлеглими офіцеру необхідно бути високоморальним, усвідомлювати та нести моральну відповідальність за свій стан та честь [230, с. 213].

До того ж, необхідно враховувати ще одну особливість професійної діяльності офіцерів-прикордонників, яка полягає у тому, що соціальна взаємодія у таких колективах відбувається як під час виконання завдань оперативно-

службової діяльності, так і під час спільної організації дозвілля тощо. Закономірно, що процеси постійної взаємодії членів офіцерів-прикордонників, як членів військового колективу характеризуються виникненням різних суперечностей. У зв'язку з цим керівнику прикордонного підрозділу необхідно контролювати поведінку персоналу, корегувати їхні вчинки, заохочувати їхні кращі моральні якості. Водночас, сформована негативна установка щодо своїх колег чи керівництва може зберігатися у свідомості військовослужбовця певний час, продукувати негативні думку, а іноді й агресію. Саме тому керівнику необхідно створювати умови, що сприятимуть спільному досягненню успіху, налагоджувати взаємодію, формувати дружній морально-психологічний клімат [192, с. 117].

О. Д. Сафін зазначає, що необхідність сформованих комунікативних умінь офіцера-прикордонника зумовлена колективним характером ратної праці, що потребує узгодженої взаємодії військовослужбовців. Дослідник підкреслює, що «відповідальні й сумлінні керівники, не оволодівши ефективними комунікативними засобами, не завжди будуть визнані у військових колективах і не будуть здатні успішно виконувати свої обов'язки» [136, с. 5].

Саме тому психологічна готовність до професійно-управлінської діяльності є фундаментальною основою успішного виконання професійної діяльності та професійного зростання особистості, є важливою умовою успішної адаптації до професійної діяльності, розуміння і сприйняття завдань військової служби, є передумовою професійної активності офіцера, його самовдосконалення, набуття та застосування знань, умінь, навичок, здібностей, професійно значимих якостей [23, с.54].

С. Д. Максименко та Б. М. Олексієнко звертають увагу на те, що керівнику необхідно постійно вдосконалювати методи керівництва, наполегливо працювати над розвитком своїх організаторських здібностей, вдосконалювати методичні навички, вивчати і впроваджувати в практику все нове й передове [83, с. 79].

Відповідно до Уніфікованої програми професійної підготовки співробітників прикордонних служб країн (FRONTEX) у країнах Європейського Союзу, професійні знання, уміння та навички є незмінною компонентою підготовки. У документі підкреслюється, що для того, щоб відповідати вимогам часу, прикордонник повинен уміти здобувати знання, самостійно вдосконалювати навички, наприклад, підвищувати рівень свого професіоналізму, нести відповідальність за своє навчання.

Проведений аналіз засвідчує, що персонал Державної прикордонної служби України у сучасних умовах, під час виконання завдань професійної діяльності зазнає серйозних фізичних та психологічних навантажень. Особливо підвищується психічне напруження в умовах непевності, очікування і раптового нападу, що своєю чергою призводить до зниження уваги і працездатності, надмірних витрат психічної енергії. Щоб зберегти професійність, боєздатність за цих умов, подолати тривалі психічні навантаження і напругу, персонал Державної прикордонної служби України повинен володіти достатньою нервово-психологічною витривалістю та такими професійно-психологічними якостями, як висока майстерність, мужність, організованість, кмітливість, завзятість, ініціативність, винахідливість, хоробрість, рішучість, непохитність.

Психологічна стійкість у персоналі ДПСУ формується на всіх етапах та видах професійної діяльності: під час професійної, спеціальної та загальної підготовки, а також під час виконання оперативно-службових завдань. З огляду на це серед пріоритетних напрямів підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників має бути формування їхньої емоційно-вольової стійкості, почуття впевненості в своїй зброї, продуманості технічного забезпечення тощо [135, с. 256]. Оперуючи результатами досліджень С. Філіппова, підкреслимо, що у 75 % професійно ефективних офіцерів успішність їхньої діяльності забезпечується високим рівнем розвитку інтелектуальних та вольових якостей, зокрема їхніми домінуючими вольовими якостями і властивостями є здатність до психічної саморегуляції, готовність до професійного ризику, організованість, сміливість, рішучість, цілеспрямованість у досягненні поставленої мети,

здатність витримувати тривалі фізичні та психічні навантаження. До того ж психологічна підготовка повинна передбачати формування умінь і навичок здійснення психологічного впливу на різні категорії осіб, а також здатність протистояти небажаним впливам з їхнього боку [89, с. 109].

У професійній діяльності офіцер-прикордонник як фахівець в сфері «людина-людина», «людина-соціум» поряд із традиційними функціями (організаторською, інструктивною, планування та прогнозування, прийняття рішень і визначення завдань, координації спільної діяльності людей, контролю та ін.) виконує також діяльнісно-психологічні та діяльнісно-педагогічні функції, зокрема:

- психологічно обґрунтоване (раціональне та емоційне) стимулювання підлеглих, визначальна позитивна мотивація їхньої діяльності та поведінки;
- організація профілактики і раціонального вирішення деструктивних міжособистісних конфліктів між прикордонниками;
- здійснення переконання, прямого і непрямого навіювання та застосування інших методів психолого-педагогічного впливу на підлеглих;
- організація профілактики або корекції негативних психічних станів підлеглих, збереження і зміцнення їхнього психологічного та фізичного здоров'я;
- налагодження науково обґрунтованого спілкування, діалогу з прикордонниками, формування у підпорядкованих колективах морально-зрілих взаємин і загалом сприятливого позитивного клімату;
- організація психологічного, дидактичного та методичного забезпечення занять і виховних заходів, у тому числі створення ситуацій успіху підлеглих;
- моральна підтримка і допомога дезадаптованим прикордонникам та молодим офіцерам; співпраця та керівництво роботою практичних психологів;
- налагодження взаємодії з місцевим населенням у прикордонній зоні, а також на лінії розмежування, проведення роз'яснювальної, виховної та пропагандистської роботи з місцевим населенням;

– саморозвиток, самовдосконалення психолого-педагогічної підготовки офіцерів, розвиток уміння протистояти маніпуляціям підлеглих та затриманих порушників кордону і нелегалів [17, с.96].

Успішне виконання різнобічних, і насамперед соціально-психологічних функцій діяльності офіцера-прикордонника, вимагає наявності в нього певних функціонально-психологічних, соціально-психологічних та педагогічних знань, умінь і особистісних якостей, котрі у сукупності мають бути складовими психолого-педагогічної компетентності. Саме тому в системі професійної підготовки охоронців кордону на всіх її етапах доцільно активно використовувати комплекс засобів підвищення результативності навчання, поглиблення та розширення професійного мислення, формування професійної компетентності.

Під час професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах НАДПСУ використовують різні моделі психолого-педагогічного впливу на інтелектуальний розвиток, професійне мислення курсантів в системі викладач – слухач (курсант). Це зумовлено тим, що індикатором професійної діяльності є професіоналізм особистості, а його базисом – професійне мислення.

Термін «професійне мислення» до практичного і наукового вжитку почав входити порівняно недавно, з другої половини ХХ століття, у зв'язку зі значною інтелектуалізацією всієї суспільної праці, викликаній науково технічною революцією. Цю дефініцію використовують у двох значеннях. По-перше, як високий професійно кваліфікаційний рівень спеціаліста. У цьому випадку йдеться про особливості професійного мислення, що виражають його «якісний» аспект. По-друге, як особливості мислення, що зумовлені характером професійної діяльності, у цьому випадку мова йде про предметний аспект. Проте найчастіше поняття «професійне мислення» використовують одночасно в обох цих значеннях [14, с. 86].

Формування професійного мислення детермінує процеси прийняття практичних рішень, що в умовах прикордонної служби є надзвичайно важливим компонентом. Важливо підкреслити, що перенесення теоретичних знань у

практику охоплює ряд перехідних ланок, пов'язаних із трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, особливо коли мова йде про екстремальні ситуації [201, с. 576]. Усі знання, здобуті в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників надзвичайно важливі для подальшого розвитку їхнього професійного мислення.

З огляду на специфіку професійної діяльності ДПСУ професійне мислення під час вирішення завдань прикордонниками є тріадним симбіозом розумових операцій, форм та видів мислення. Спробуємо глибше проаналізувати мисленнєві операції, насамперед такі як аналізування через синтезування, порівняння в контексті абстрагування, а також узагальнення та класифікацію. Мислення також відбувається у формах понять, міркувань умовиводів, індуктивно та дедуктивно. Видами мислення є абстрактно-логічне, наочно дієве, практичне (професійне).

Аналізування умов під час розв'язування професійного завдання передбачає його співвіднесення до вимог завдання через синтезування. Відбувається умовний розподіл умов завдання на складові елементи, а також виокремлення окремих характеристик цілого та їх властивостей. Офіцер-прикордонник аналізує ситуацію з урахуванням аналізу своїх сил та засобів, умовного порушника та середовища, в якому відбуваються події. Йдеться про виокремлення природних властивостей, вигідних з питань служби ділянок місцевості, секторів, які необхідно прикрити технічними засобами, уразливі ділянки тощо. Аналізуючи, наприклад, ефективність технології прикордонного контролю в пункті пропуску, офіцер виокремлює пасажиро-транспортні потоки (його чисельний та якісний склад, часові інтервали в контексті збільшення чи зменшення операцій з пропуску через державний кордон України, громадяни країн ризику, напрямки та маршрути слідування тощо) і ретельно розглядає такі частини цілого, як стан облаштованості технічними засобами, порядок дій під час локалізації конфліктних, нестандартних ситуацій, наявність і кількісний склад персоналу прикордонних підрозділів, його теоретична та практична

підготовленість, можливі дії правопорушників та ін. Більш ефективній мисленнєвій діяльності офіцера-прикордонника під час аналізу сприяє максимально можливе виокремлення складових цілого і ретельний розгляд кожного з них. Після проведених логічних операцій – аналізу (виокремлення, розчленування) необхідно мисленнєво з'єднати складові, поєднати те ціле, яке було деталізовано, тобто використати логічну операцію синтезування для того, щоб на більш високому рівні розглянути це ціле та визначити найбільш істотні його зв'язки. У суто психологічному аспекті логічні операції розглядаються як процеси взаємодії суб'єкта (офіцера-прикордонника) з об'єктом: умовами та вимогами завдання. Така деталізація цілого, аналіз кожного моменту і подальший синтез деталізованого дозволяють офіцеру глибше розібратися в ситуації на кордоні, зробити необхідні висновки. Ключовою умовою розв'язування завдання є його розуміння (умов та вимог). Під час осмислення умов обстановки офіцер висловлює ті чи інші міркування як про свої можливості, так і про можливості правопорушника. Застосовуючи одну чи одночасно декілька форм мислення, як наприклад, побудова гіпотез, судження чи міркування передують вирішенню завдання. Під час дослідження умов та вимог професійних завдань офіцер, крім перерахованих основних мисленнєвих операцій, також може використовувати класифікацію, порівняння, систематизацію, абстрагування та узагальнення. Класифікація як мисленнєва операція застосовується під час результатів узагальнення виокремлених рис та особливостей тактики дій порушників кордону в пунктах пропуску через державний кордон та поза їх межами; каналів нелегальної міграції, контрабанди; переміщення безакцизних товарів з порушенням митного контролю та поза митним кордоном дає можливість групувати ці інтелектуальні об'єкти за видовими, родовими тактичними й іншими ознаками. Класифікація здійснюється з метою розмежування та наступного об'єднання предметів на основі їх спільних істотних ознак. Вона сприяє впорядкуванню знань щодо специфічних особливостей професійної діяльності персоналу ДПСУ і глибшому розумінню їх смислової структури.

Порівняння як мисленнєва операція застосовується для співставлення різних предметів і явищ з метою виявлення розбіжностей або збігів між ними для більш глибокого їх розуміння. Порівняння, наприклад, напрямків і кількості в'їзду незаконних мігрантів з напрямками виїзду дає змогу побачити кількість мігрантів, які легалізувались на нашій території, тобто незаконно мігрували в нашу країну. Порівняння способів підробок документів у паспортному контролі з вивченими підробками дає змогу зрозуміти тактику дій правопорушників, вибудувати найбільш доцільну систему паспортного контролю, зосередити зусилля прикордонних нарядів з перевірки документів саме на таких підробках. Порівняння дозволяє побачити нові підробки, відповідно перебудувати систему прикордонного контролю.

Під час вирішення завдань прикордонної служби офіцер абстрагується, мисленнєво відходить від явищ, сторін, якостей предмету, залежно від визначеного завдання. Такі «виключення» з об'єкта пізнання одних якостей предмету і виділення інших його сторін необхідні для цілеспрямованого пізнання ситуації на державному кордоні. Наприклад, здійснюючи переслідування правопорушника з пошуковою групою, офіцер абстрагується від місцевості пошуку (нааявних сільськогосподарських угідь, озер, господарств, їх промислового значення), вибираючи при цьому найзручніший напрямок руху прикордонного наряду.

Абстрагування підготовлює такий мисленнєвий процес, як узагальнення – виділення загального в явищах і їх об'єднання. Узагальнення відбувається на основі загальних і суттєвих ознак. На основі подібностей або відмінностей явища систематизуються. Важливе значення має конкретизація, яка є лакмусом узагальнення і систематизації.

З урахуванням цього можна стверджувати, що пізнавальна діяльність офіцера-прикордонника передбачає організацію мислення за встановленими правилами. Здатність використовувати офіцером такі логічні операції, як аналізування, синтезування, класифікація, порівняння, узагальнення, абстрагування, сприяють правильному розумінню обстановки на державному

кордоні. Будь-який мисленнєвий процес офіцера-прикордонника здійснюється у формі понять, суджень, і умовиводів. Поняття – це вищий ступінь відображення навколишньої дійсності, загальних і суттєвих властивостей предметів і явищ. Чуттєвою основою понять є уявлення прикордонника. Для успішної пізнавальної діяльності прикордонного керівника з охорони державного кордону керівник повинен мати стійкі поняття про державний кордон, закріплені наказами, статутами, інструкціями. Якщо, наприклад, по різному розуміти поняття «порушення державного кордону», то між посадовими особами різного рівня комунікація буде відбуватись непродуктивною, а практична діяльність з охорони державного кордону – неузгодженою та малоефективною.

Міркування як форма мислення офіцера, ствердження або заперечення будь-яких положень про обстановку на державному кордоні, правопорушника, суміжну сторону, може бути категоричним, умовним, загальним і одиничним, дійсним і помилковим.

Під час обмірковування умов обстановки на державному кордоні офіцер-прикордонник висловлює ті чи інші міркування щодо вимог які висуваються ДПСУ до охорону державного кордону, розподіл прикордонних нарядів щодо зосередження основних зусиль та по периметру ділянки кордону, способи охорони кордону, використання наявних сил і засобів. Міркування передують прийняттю кінцевого рішення з того чи іншого питання. Умовивід офіцера – це виведення нового міркування з одного або інших міркувань. Основними формами умовиводів є індукція і дедукція. Якщо умовивід офіцера-прикордонника здійснюється від конкретики до загального, це буде індуктивним умовиводом. За дедуктивного умовиводу загальні положення поширюються на окремі випадки. Якщо офіцеру стало відомо, наприклад, що очікується прорив певної ділянки кордону групою незаконних мігрантів, то він може з урахуванням тактики дій правопорушників зробити висновок про наявність у них пособника з числа місцевого населення. Офіцер може дійти висновку і на основі аналогій, тобто на основі зіставлення, порівняння предметів і явищ. Залежно від змісту і

способу вирішення завдань, особливостей пізнавальної діяльності мислення офіцера може бути наочним, образним та абстрактно-логічним.

Офіцер застосовує наочно-дієве мислення під час виконання професійних завдань через власні можливості зорового аналізатора, за допомогою технічних засобів контролю обстановки, ретельно відстежуючи її зміни. Наприклад, таким є мислення начальника центру управління службою військової частини та його помічників, стаціонарних та мобільних постів технічного контролю, які використовують можливості інфрачервоних камер, тепловізійної техніки та радіоелектронних засобів пеленгації, а також оперативних сил і засобів та інспекторського складу прикордонного контролю тощо. Наочно-дієве мислення характеризується здатністю офіцера-прикордонника до оперування в свідомості предметно-об'єктними образами. Це мислення, під час якого охоронець кордону вирішує завдання на підставі зафіксованого у пам'яті масиву інформації. Однак важливо зазначити, що характер оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника потребує не лише цього мислення через неспроможність детального дослідження сутності предметно-об'єктних образів. У процесі абстрактно-логічного (абстрактного) мислення відображаються зв'язки і відносини, які не можливо виявити за допомогою інших видів мислення. За допомогою розвинутого абстрактно-логічного мислення захисник кордону моделює наміри правопорушника, тактику його дій, засоби маскування, якими він користується, габаритно-швидкісні параметри, ймовірні загрози життю та здоров'ю прикордонника. Офіцер аналізує та намагається усвідомити максимальний обсяг елементів оперативно-службової обстановки на кордоні. Характер та специфіка професійних завдань службової діяльності офіцера-прикордонника, а також набутий досвід їх вирішення суттєво сприяє розвитку багатьох видів його мислення.

1.2 Психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу

Базовим компонентом професійної компетентності фахівця є професійне мислення, його формування та розвиток дає можливість поповнювати, оновлювати знання, розвивати вміння і навички, що забезпечить в майбутньому успішне виконання професійних функцій та завдань з охорони і захисту державного кордону, прийняття оптимальних рішень державного рівня в умовах значних психологічних навантажень у режимі реального та обмеженого часу. Професійне мислення є вираженням професійних компетенцій особистості та умовою її професійного розвитку.

Як вже було зазначено у попередніх розділах дослідження, термін «професійне мислення» активно використовують та вивчають з другої половини ХХ ст. Його появу детермінували інтелектуалізація праці та запит на професіоналізм особистості для вирішення професійних завдань [96, с. 26]. Більшість науковців розглядають професійне мислення через процес використання розумових операцій як засобів виконання професійної діяльності, в межах якого здійснюється узагальнене і опосередковане відображення людиною професійної дійсності (предмета праці, завдань, умов та результатів праці), прийоми визначення, формулювання та вирішення завдань, етапи прийняття і виконання рішень у професійній діяльності, планування праці, вироблення нових мисленнєвих стратегій професійної діяльності [94; 115, с. 96].

Специфіка професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників насамперед визначається спектром завдань, які вони вирішуватимуть у своїй професійній діяльності, водночас якість останньої залежить від рівня професійного мислення. Досліджуючи його структуру, О. Тарасова визначає п'ять взаємозумовлених та взаємопов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-цільовий, комунікативний, емоційно-вольовий, процесуально-операційний, рефлексивно-оцінювальний. Сутнісними характеристиками кожного із них є ті якості, володіння якими підсилює рівень професійної

компетентності та підготовки офіцерів-прикордонників. Так, наприклад, показниками мотиваційного компонента: мотивація на успіх, саморозвиток, узгодженість мотивів, цінностей та цілей, розуміння значущості професійної діяльності. Емоційно-вольовий компонент містить такі показники, як емоційна стійкість, професійна витримка, готовність до ризику, рішучість у прийнятті рішень, організованість. Параметрами процесуально-операційного компонента є рухливість, пластичність та оригінальність мислення, інтуїція, здатність до прогнозування, винахідливість. Комунікативний компонент характеризується легкістю у спілкуванні, схильністю до самопрезентації, емоційною стійкістю та атракцією [2, с. 18].

Високий професійний рівень майбутніх офіцерів-прикордонників значною мірою зумовлений розвитком професійного мислення і є результатом цілеспрямованої системи навчання, що здійснюється в умовах вищого військового навчального закладу.

Професійне мислення забезпечує також конкурентоспроможність фахівця. На думку Н. Борисової, є три групи особистісних якостей, що визначають концептуальність: психологічні (емпатія, терпимість, стресостійкість, інтуїція, розвиток сприйняття), поведінкові (комунікабельність, схильність до ризику, відповідальність, уміння керувати та підпорядковуватися), розумові (аналітичність, швидкість і глибина мислення, критичність, послідовність та ін.) [19, с. 98].

Серед параметрів професійного мислення можемо виокремити такі:

- здатність цілісно та адекватно оцінювати явища дійсності;
- уміння співвідносити професійні дії із завданнями і результатами конкретної ситуації;
- здатність спостерігати генезис взаємовпливу різних факторів на поточну ситуацію;
- уміння співвідносити між собою теорію та практику;
- використовувати логіку та аргументацію для оцінки поточної ситуації;
- проявляти розумову гнучкість та швидкість.

Розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу можна розглядати у двох аспектах. У широкому аспекті йдеться про як перехід від мислення академічного до мислення професійного, а у вузькому – про трансформацію окремих видів і властивостей розумової діяльності особистості та їхнє поєднання залежно від особливостей, умов, результатів роботи, тобто формування специфічних видів професійного мислення. Вважаємо, розвиток професійного мислення в системі навчання у вищій школі дозволить вирішити проблему підготовки затребуваних на сучасному ринку праці висококваліфікованих фахівців, здатних приймати рішення в умовах значних психологічних навантажень у режимі реального та обмеженого часу і нести за них відповідальність, готових до саморозвитку та самоосвіти.

Система організації вищої освіти в контексті формування професійного мислення повинна підпорядковуватися таким принципам:

- принципу відповідності професійної освіти сучасним світовим тенденціям у сфері праці;
- принципу фундаментальності професійної освіти, що передбачає отримання системних знань, практичних умінь та навичок;
- принципу індивідуалізації професійної освіти, що вимагає формування професійно важливих якостей, необхідних носію тієї чи іншої професії.

Виокремлюють такі етапи розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу:

- початковий етап – охоплює період навчання на I-II курсах, його метою є оформлення цілісної структури взаємопов'язаних компонентів навчальної діяльності, а змістом – формування умінь організовувати навчальну діяльність та навчатися. Оптимальною моделлю взаємин на цьому етапі між викладачами та суб'єктами навчання є когнітивно-орієнтована, її використання дозволить сформувати такі компоненти професійного мислення, як прагнення до саморозвитку, висока працездатність, дисциплінованість, принциповість та відповідальність;

– другий етап – охоплює період навчання на III курсі, його метою є формування операційних компонентів професійного мислення, умінь вирішувати навчально-професійні завдання. На цьому етапі доцільно використовувати діяльнісно-орієнтовану модель відносин між учасниками освітнього процесу, яка дозволить поглибити загальні і детермінувати спеціальні здібності майбутніх фахівців: інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє навчання, самостійності та ініціативності;

– Третій, або завершальний етап – охоплює період навчання на останньому курсі. Його мета – навчити суб'єктів навчання самостійно визначати та вирішувати професійні завдання. На цьому етапі домінантним є удосконалення особистісних компонентів, формування професійної ідентифікації, готовності до майбутньої практичної професійної діяльності, в контексті чого відбувається інтеграція усіх компонентів професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. Маркерами успішного проходження цього етапу є особистісне самовизначення, вироблення нового стилю життєдіяльності, формування практичних умінь та навичок [160].

Психолого-педагогічними засадами розвитку професійного мислення є методологічні підходи, принципи, функції, компоненти навчання, психологічні стратегії мислення, форми та психологічні механізми навчання. Серед основних методологічних підходів ми визначили наступні: діяльнісний, компетентнісний, когнітивний, системний.

Діяльнісний підхід передбачає необхідність формування сукупностей професійних умінь і навичок щодо орієнтування в інформаційному потоці, аналізу, узагальнення, порівняння інформації, володіння сучасними методами й засобами зв'язку, здатність до аналізу, абстракції, класифікації, узагальнення, порівняння [10, с. 93]. Діяльнісний підхід також спрямований членів групи курсантів, їх загальнокультурний та особистісний розвиток. За цього підходу змінюється схема діяльності викладача і суб'єктів навчання, їх спілкування стає суб'єктно-суб'єктним. При цьому слухачі та курсанти є активним, творчим суб'єктом навчальної діяльності, якою керує викладач [28, с. 58]. Враховуючи

етапність формування професійного мислення, що розгортається у часі та складається з певних фаз, що довів С. Л. Рубінштейн і про яку ми зауважували вище, обов'язковими фазами мисленнєвих процесів, відповідно до діяльнісного підходу є усвідомлення й осмислення проблемної ситуації; вирішення проблемної ситуації; перевірка, контроль її вирішення і завершальна фаза – формування судження з окремого питання [132, с. 94].

Компетентнісний підхід зумовлює переорієнтацію з процесу формування професійного мислення на результат. Його треба розглядати з позицій забезпечення спроможності майбутніх офіцерів-прикордонників самостійно діяти, вирішувати життєві та професійні ситуації [32, с. 12]. У контексті цього підходу основне завдання полягає не в тому, щоб надати суб'єкту навчання якомога більше інформації, а в тому, щоб детермінувати його ефективну діяльність, сформувати належний рівень компетентності, тобто єдність теоретичної і практичної готовності, особистісних можливостей, що дозволяють самостійно й ефективно досягати цілей у професійній, особистісній, суспільній діяльності.

Когнітивний підхід полягає у набутті майбутніми офіцерами-прикордонниками знань, умінь і навичок, що дозволять виконувати свої професійні обов'язки та функції, проявляти вміння, вирішувати професійні завдання різної складності, оцінювати їхню значущість, створювати й реалізовувати програму особистісної й професійної самоосвіти та розвитку. Базисом когнітивного підходу є інтелект, тобто когнітивний процес, що забезпечує здатність до пізнання та ефективного вирішення проблем професійної діяльності [122, с. 310]. Когнітивна або пізнавальна сфера свідомості містить шість послідовних рівнів складності:

- знання – здатність запам'ятати або відтворити факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи тощо);
- розуміння – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене;
- застосування – здатність використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях;

– аналіз – здатність поділяти інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв’язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних;

– синтез – здатність поєднати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю;

– оцінювання – здатність здійснювати рефлексію щодо важливості матеріалу для конкретної мети [71, с. 76].

Системний підхід полягає у засвоєнні та надійному закріпленні в свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників таких логічних процедур, як визначення, порівняння, узагальнення, класифікація, доведення чи спростування тощо [193, с. 34]. У майбутніх фахівців потрібно сформувати й розвинути своєрідну логічну компетентність як один з важливих елементів професійного мислення та й будь-якого мислення загалом. Формування цієї компетентності має ґрунтуватися на глибокому інтересі курсантів до своєї професії, ціннісному її сприйнятті та розумінні її визначальної ролі для успішного виконання життєвих планів й досягнення успіху.

Відповідно до системних позицій формування і розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників повинен охоплювати наступну сукупність взаємопов’язаних компонентів:

– сформована на рівні свідомості модель процесу професійної діяльності та складових, необхідних для її успішного виконання;

– узагальнене й опосередковане уявлення та відображення цілей, сутності й характеру діяльності, зокрема її предмету та умов, за яких досягаються бажані результати;

– осмислення шляхів, способів і можливостей отримання в процесі діяльності нових знань про неї та їх практичного застосування.

Окрім зазначених, можливий розгляд й інших підходів. Використання особистісно-діяльнісного підходу забезпечує розвиток та становлення особистості майбутнього офіцера-прикордонника в умовах ВВНЗ. Відповідно до цього підходу основна увага зосереджується на організації діяльності, в якій

суб'єкт є достатньо активним у спілкуванні, навчанні, праці. Як результат вдалого використання різних видів діяльності формується фахівець, здатний виконувати професійні дії [139, с.179].

Своєю чергою ресурсний підхід визначає сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей курсантів. Такими ресурсами освітнього процесу виступають зовнішні, які забезпечують організацію фахової підготовки в комфортних умовах, оптимальну динаміку працездатності, та внутрішні індивідуальні ресурси особистості: біогенетичні, фізіологічні, психологічні і професійні [119, с.156].

Визначення методологічних підходів щодо формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого навчального закладу, з урахуванням усіх педагогічних і психологічних особливостей передбачає дотримання цього процесу. Принципи навчання – це вихідні вимоги до підготовки та виокремлення змістовних й організаційних компонентів процесу взаємодії викладача і курсантів під час викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Серед таких принципів навчання необхідно вказати на принципи цілеспрямованості та професійної доцільності, гуманізації, диференціації та індивідуалізації навчання, зв'язку теорії з практикою, цілісності, систематичності та послідовності, узгодженості технічного й педагогічного компонентів підготовки, професійної спрямованості, відповідності змісту навчання змісту майбутньої професійної діяльності та її структурним компонентам, доступності, логічності, адекватності способів подання навчального матеріалу психологічним особливостям курсантів щодо сприйняття нової інформації за спеціальністю, структурної єдності предметної й процесуальної сторін змісту навчання. Своєю чергою навчання передбачає формування та закріплення у свідомості курсантів професійних знань, умінь та навичок з певної спеціальності.

З метою глибокого дослідження психологічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників окремо проведемо компаративний аналіз поглядів українських радянських і зарубіжних учених

щодо проблематики професійної підготовки сучасних фахівців в умовах ВВНЗ. Так питання професійної підготовки фахівців в Україні на сучасному етапі її розвитку з кожним днем привертає все більше уваги науковців психологічної галузі. Водночас, необхідність досягнення цілей сталого розвитку України до 2030 року в ООН, відповідно до яких заплановано «істотне збільшення числа молодих і дорослих людей, які володіють затребуваними навичками, у тому числі професійно-технічними, для працевлаштування, отримання гідної роботи»; «забезпечення рівного доступу до освіти та професійно-технічної підготовки всіх рівнів»; «збільшення кількості кваліфікованих учителів» [189, с. 20], а також виконання вимог Закону України «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» потребують аналізу та узагальнення поглядів вітчизняних та зарубіжних учених на проблематику професійної підготовки фахівців в умовах подальшої імплементації європейських стандартів у систему національної освіти.

Будь-яка діяльність неможлива без людини – основного компонента, джерела та об'єкта цієї діяльності, оскільки «це одна з категорій психології, яка є предметом її поглибленого вивчення і основним пояснювальним принципом» [128, с 107].

Результати аналізу наукових праць свідчать про те, що багато науковців присвятили свою увагу дослідженню проблематики професійної підготовки. Серед них заслуговують на увагу публікації вітчизняних і зарубіжних науковців, де висвітлено загальнопсихологічні концепції професійної діяльності. Зокрема М. В. Артюшина, О. М. Бандурка, Л. М. Бондаренко, Г. І. Васильєв, В. С. Венедиктов, О. П. Єгоршин, Е. Е. Симанюк, І. А. Зязюн, Е. Ф. Зеєр, О. М. Кокун, С. А. Мул, Н. Г. Ничкало, В. П. Тимченко та ін. розкрили особливості становлення професійної ідентичності, створення умов для цілісного розвитку особистісних якостей та здібностей майбутніх фахівців, необхідних для успішної професійної діяльності.

У ракурсі нашого дослідження психологічні особливості професіоналізації вивчали такі вчені як Г. Гарді, О. Є. Климова, Г. О. Штомпель, Dr. Timothy,

R. Clark, Dr. Conrad, A. Gottfredson, K. Діксіт, А. Падвад, Б. Платос, А. Смочинська, К. Чарнецький, Е. Тайаллі, Й. Шеєренз та ін.

Результати дослідження поняття «професійна підготовка» в різних джерелах має деякі відмінності. Так у юридичній сутність понять «професійна підготовка», «перепідготовка» та «підвищення кваліфікації» потрактовано як один з видів соціальних послуг, зорієнтованих на забезпечення політики зайнятості населення, підвищення конкурентоспроможності особи на ринку праці. Відповідно до цього передбачено, що професійна підготовка здійснюється у професійно-технічних та вищих навчальних закладах або безпосередньо на виробництві, де створюються різні школи й курси [202, с. 180].

Разом з цим, у законі України «Про вищу освіту» професійну підготовку визначено як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [52, с. 1]. За іншим визначенням *професійна підготовка* – це цілеспрямований процес навчання наявних (тих, що працюють) і потенційних (наприклад, курсантів) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт [101, с. 34]. Для безробітних відповідно до Закону України «Про зайнятість населення» *професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації* – організовує державна служба зайнятості, даючи направлення до навчальних закладів, на підприємства, установи, організації (незалежно від їхньої підпорядкованості) згідно з укладеними договорами або до спеціально створених для цього навчальних закладів державної служби зайнятості за рахунок коштів Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття. Професійне навчання безробітних спрямоване на забезпечення покликане забезпечити ефективно зайнятість та соціальний захист громадян, підвищити їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Його організовують з урахуванням професій і спеціальностей, що користуються попитом на ринку праці, для подальшого працевлаштування на конкретні робочі місця, зайняття підприємницькою та індивідуальною трудовою діяльністю [101, с. 1].

Отже, поняття «*професійна підготовка*» – це цілеспрямований організаційно-методичний процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти впродовж життя.

Що стосується власне мети професійної підготовки, то, за визначенням тлумачного словника української мови, це «те, до чого хтось прагне, чого хоче досягти; заздалегідь намічене завдання» [200, с. 315]. Метою професійної підготовки є «формування та розвиток системи професійно важливих знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності» [200, с. 148]. На думку О. П. Єгоршина, професійна підготовка здійснюється з метою одержання певної професії або спеціальності тим або іншим працівником і обов'язково передбачає різні рівні підготовки [48, с. 122].

Своєю чергою, поняття «професійна компетентність» фахівця в сучасній психолого-педагогічній літературі дослідники трактують як відповідність вимогам певної професії, спеціальності, стандартам кваліфікації, посаді та виконанню професійних функцій, єдність теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців; розвинуте професійне мислення; знання, вміння та здібності, необхідні для адаптації, продуктивної діяльності у різних професійних співтовариствах, фундаментальні знання, які забезпечують мобільність та адаптивність до динамічних умов ринку праці. Крім кваліфікаційних вимог, складовими професійної компетентності є спеціальна, інтелектуальна, соціально-правова та економічна компетентність, інтелектуальна ініціатива майбутнього фахівця, його самоорганізація, самореалізація та ін. [1, с. 19].

Проблема формування та розвитку професійних умінь, навичок професійно-важливих якостей неодноразово привертала увагу науковців. Ми погоджуємось з висновками С. А. Мула, який зазначає, що «проблема професійного розвитку особистості знаходиться на перетині двох визначальних напрямів сучасної психологічної науки – психології розвитку та психології особистості, а тому посідає особливе місце в контексті психологічних

досліджень. Особливістю означеної проблематики є врахування онтогенетичних закономірностей розвитку особистості, які становлять її процесуальний аспект; розуміння того, що етап професіоналізації особистості безпосередньо пов'язаний з побудовою її життєвого проекту, вибору спрямованості власної життєвої активності, що становить змістовний, сутнісний аспект проблеми» [107, с. 11].

На основі особисто-зорієнтованого підходу до професійної підготовки та з урахуванням методології психології можна окреслити основні параметри розвитку інструментальної підсистеми особистості. На рівні суб'єкта діяльності структура інструментальної підсистеми особистості охоплює сукупність комунікативних, проєктивних, конструктивних, соціально-перцептивних, організаторських, пізнавальних і рефлексивних умінь. Ця підструктура в фахівця розвивається в пізнавальній діяльності, що являє собою його активну взаємодію зі складовими професійної діяльності й спрямовується на здобуття і засвоєння знань про способи впливу на об'єкти і відносини між ними. По суті, це єдиний процес підвищення зацікавленості спеціаліста в знаходженні протиріч і набутті необхідних для їх ефективного подолання знань і умінь, поетапного опанування пізнавальних умінь та рефлексивної оцінки досвіду. Основними умовами розвитку професійної компетентності є рівень складності вирішуваних завдань, проблемно сформульований їхній зміст, підвищення кваліфікації, а також рівень загальних і спеціальних знань фахівця [60, с. 12].

І. А. Зязюн, неодноразово звертав увагу, цитуючи «психопедагогіку» професора Ліверпульського університету Е. Стоунса» на те, що «на сьогодні немає всеохоплюючого дослідження, яке б повно та системно розкривало питання професійного розвитку фахівця, зокрема, психолого-педагогічних умов його розвитку, критеріїв, показників та рівнів професійної компетентності в системі реформування вищої освіти України. Адже неможливо вивчати особистість «шматочками», фрагментарно досліджувати її професійний розвиток на різних життєвих етапах за автономних підходів. Міждисциплінарні дослідження цих проблем в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів потребують цілісного випереджувального підходу [60, с. 768].

Важливо також ураховувати необхідність внесення коректив у систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів відповідно до стандартів та вимог країн Євросоюзу та світу. У міжнародній практиці прийнято встановлювати вимоги до професійних компетенцій осіб, які надають послуги в галузі професійної орієнтації та консультування. Здійснюється це на підставі трьох документів: Європейської рамки акредитації (EAF), Збірника стандартів якості для консультантів у сфері професійної орієнтації та консультування (MEVOC) і Європейського сертифікату в сфері професійної орієнтації (ECGC).

Слід зауважити, що «якість підготовки фахівця істотно залежить від багатьох факторів, які впливають на стан системи, насамперед від потенціалу навчального закладу (наявності кваліфікованих кадрів; наукової, навчальної, виробничої, комп'ютерної бази; методичного забезпечення освітнього процесу), а також, кадрового потенціалу замовника й визначається критеріями якості фахівця. Ці критерії значною мірою залежать від змісту двох моделей: з позицій освітніх закладів й замовника, єдність яких, їхнє максимальне зближення є метою створення нової системи професійної підготовки. Ідеальною в остаточному підсумку є модель, створена колективами вищих освітніх закладів і замовником одночасно. До того часу, поки держзамовлення залишається єдиним фактором, що впливає на модель фахівця, вимоги до випускника визначають і єдину модель, зміст якої чітко регламентується єдиними типовими державними стандартами, навчальними планами, програмами. Модель фахівця з позицій замовника завжди відрізняється від моделі «стандартного» фахівця, тому що містить низку специфічних вимог, на які освітні заклади раніше просто не могли реагувати, адже сформована система навчання не була пов'язана з можливим розподілом випускників на первинні посади» [60, с. 771].

Можна констатувати, що на сьогодні бурхливе оновлення знань та шалені темпи «діджиталізації» суспільства призводять до «інформаційного колапсу» та швидкої втрати актуальності інформації. У зв'язку з цим нагальним є забезпечення підготовки фахівця, зокрема в аспекті розвитку професійного мислення, який також володів би фундаментальними спеціальними знаннями в

обраній сфері професійної діяльності, здатного до саморозвитку, рефлексії та самовиховання, був спроможний вирішувати складні завдання професійної діяльності в т.ч. в умовах дефіциту часу.

Науковці М. В. Артюшина та В. П. Тимченко наголошують, що в умовах інформаційного суспільства набуває поширення психодидактика як наука, що виникла на перетині психології і дидактики. Відповідні результати наукових досліджень дають змогу розробляти навчальні програми психологічних тренінгів професійного розвитку, проектувати технології професійного й особистісного розвитку, які, передусім, ґрунтуються на принципах здоров'язбереження й урахування індивідуально-типологічних (психологічних) особливостей, інтересів і здібностей тих, хто навчається [60, с. 640].

Технології професійного розвитку потребують максимальної гнучкості, індивідуалізації організації навчання, посиленої уваги до самонавчання. За своєю суттю вони мають бути адаптивними, що передбачає узгодження всіх їхніх складових (цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, діагностики результатів тощо). Основним принципом забезпечення адаптивності технологій професійного розвитку дорослих є інтерактивність гнучкої системи різнорівневого навчання з урахуванням основних когнітивних стилів, що дає змогу персоналу успішно навчатися в адаптивному режимі. Адаптивність технологій професійного розвитку уможливлює швидке реагування на зміни і добір оптимальних умов для навчання, сприяє підвищенню мотивації та психологічної комфортності персоналу в організації, удосконаленню управління процесом набуття знань, відпрацювання вмінь і навичок [60, с. 260].

Слушним в цьому контексті є думка О. Є. Климова, який зазначив, що професійне самовизначення триває все професійне життя і передбачає визначення людиною свого місця у світі професій (свідомий вибір професії) та знаходження особистісного смислу професійної діяльності на кожному етапі професійного розвитку. Поняття «професійний розвиток» позначає певні етапи входження людини в професію, на кожному з яких вона має підтвердити правильність свого вибору (на суб'єктивному рівні) [60, с. 288].

Т. М. Малкова зауважує, що складається враження, нібито поняття «професійний розвиток», «професійне самовизначення» часто вживають, як синоніми, але їхній зміст ще не чітко визначено. Деякі автори використовують поняття «особистісно-професійний розвиток», що видається нам досить вдалим, адже зміни в особистості викликають, зумовлюють зміни в її професійному бутті, і навпаки [87, с. 63]. Разом з цим науковці Е. Ф. Зеєр та Е. Е. Симанюк зауважують, що інтегративними смислотвірними чинниками професійного розвитку є вікові психологічні зміни, розвиток та перетворення провідної діяльності та неперервну професійну освіту. З цього випливає, що в понятті «професійний розвиток» робиться наголос на гетерохронність і переважно на зовнішню «об'єктивну» зумовленість цього процесу, а в понятті «професійне самовизначення» – на його внутрішню суб'єктивну сторону. «Професійне становлення особистості в цьому контексті – це процес та результат активної взаємодії людини з соціально-професійним середовищем, під час якої і відбувається її самовизначення. Отже, в понятті «професійний розвиток» робиться акцент на зовнішніх чинниках входження особистості в професію, в понятті «професійне становлення» – на активності людини в цьому процесі, в понятті «професійне самовизначення» – на особливостях усвідомлення людиною характеру її професійної діяльності та її значення для неї [87, с. 121].

Професійна підготовка фахівців, зазначає Н. Г. Ничкало, орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський та світовий простір [111, с. 10]. Сучасна професійна підготовка є засобом соціалізації, гармонізації відносин людини з природосоціальним світом, опанування сучасної картини світу, розвитку національної самосвідомості; створення умов для набуття людиною широкої базової освіти, яка дозволяє швидко адаптуватися у соціумі; професіоналізації як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та виконання

професійної діяльності; самореалізації як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [7, с. 50].

Організаційною основою сучасної професійної підготовки фахівців є її ступеневий механізм, запроваджений в Україні ще у 1996 році. Інноваційна система професійної підготовки ступенів бакалавра і магістра відповідає вимогам Болонської декларації. Перший цикл професійної підготовки (4–4,5 років) передбачає здобуття суб'єктом навчання базового освітнього рівня, що відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавра. Освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста (1–1,5 роки навчання на базі ступеня бакалавра) є традиційним, проте вищі навчальні заклади поступово переходять до освітньо-кваліфікаційного рівня магістра відповідного профілю в сфері практичної діяльності (1–2 роки навчання) [7, с. 98].

У зв'язку із цим О. М. Кокун вважає, що задля досягнення цих цілей необхідне «створення й упровадження у професійну підготовку сучасних засобів навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)», оскільки це зумовлює розвиток України як держави, комунікаційно-технологічні підсистеми якої формуватимуть інфраструктуру інформаційного суспільства, а освіта відповідатиме соціально-економічним потребам, запитам громадян, вимогам роботодавців, забезпечуватиме відновлення виробничого персоналу. Як відомо, інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів професійної діяльності [61, с. 14].

Необхідно констатувати, що у наш час якість вітчизняної професійної освіти не повною мірою відповідає європейським стандартам, тому дослідники звертають увагу на необхідність вироблення нових освітніх технологій і методів навчання. Модернізація професійної підготовки фахівців має відбуватися на основі системного підходу до інформатизації освітнього процесу в навчальних закладах різного профілю, базуватися на системотвірному принципі цілісності всіх напрямів застосування ІКТ в освітньому процесі. Постає питання

визначення ефективності нових форм і методів організації освітнього процесу з використанням ІКТ.

Відомо, що кожен метод навчання є ефективним, якщо використовується доцільно, і навпаки, найкращий метод дискредитує необґрунтоване його застосування. Представник професійної освіти, вивчаючи електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК) і готуючись застосувати їх, на нашу думку, має самостійно налаштувати новий дидактичний засіб відповідно до цілей педагогічної діяльності. Розробляючи методику застосування ІКТ у навчальних закладах, слід, по-перше, пам'ятати, що інформаційна підготовка фахівців нероздільна з упровадженням ІКТ в освітній процес з усіх навчальних предметів, передусім професійно орієнтованих, а по-друге, враховувати, яке місце посідають ІКТ у майбутній професійній діяльності випускників, адже інтенсивність використання комп'ютерної техніки та сучасних технологій навіть у межах однієї галузі є неоднаковою для фахівців різного рівня та різного профілю (спеціалізації) [61, с. 16].

Ефективне, дидактично доцільне впровадження ІКТ, безперечно, потребує науково обґрунтованих форм, методів і прийомів професійної підготовки. На думку українських науковців, навчання в інформаційно-освітньому середовищі із застосуванням мережевих технологій спирається як на традиційне дидактичне і технічне забезпечення, так і на новітні форми організації навчального процесу, у якому традиційні методи навчання набувають нових якостей і змісту [61, с. 16].

У низці психологічних досліджень доведено, що недоліками традиційного навчання є неврахування вікових, гендерних та індивідуальних особливостей мислення майбутніх фахівців; недостатня інформація про рівень засвоєння матеріалу; неможливість оперативного коригування педагогічного впливу; неможливість приділити увагу тим суб'єктам навчального процесу, кому це потрібніше в певній навчальній ситуації; обмежені можливості активізації пізнавальної діяльності суб'єктів навчання; неможливість організувати якісну самостійну роботу тощо. Ці недоліки можна усунути за допомогою розвитку

належного рівня професійного мислення майбутніх фахівців, а також активного використання електронних освітніх ресурсів.

Водночас досвід свідчить, що спроба повністю замінити традиційні форми, методи та засоби навчання комп'ютерно-орієнтованими не завжди веде до бажаних результатів. З огляду на це використовувати ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців доцільно в тих випадках, коли це виправдано. Вважаємо найбільш ефективним методично обґрунтоване включення ІКТ в інноваційні педагогічні технології. Зокрема інформаційну підготовку, на нашу думку, можна базувати саме на «широкому застосуванні інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів і віртуальних педагогічних технологій, які дають змогу суттєво підвищити рівень методичного забезпечення освітнього процесу, відкривають нові можливості для підвищення якості освіти [61, с. 17].

Зауважимо, що практика інформатизації у цивільних закладах вищої освіти свідчить, що використання комп'ютерної техніки в освітньому процесі сприяє урізноманітненню форм навчальних занять і поступово веде до переважання таких форм, де головна роль буде доручена слухачеві. Істотно змінюються завдання викладачів, які з джерела знань, умінь і навичок повинні перетворитися на фасилітаторів, що підтримують індивідуальні траєкторії навчання кожного суб'єкта освітнього процесу [61, с. 18].

Г. О. Штомпель зауважує, що інформатизація професійної освіти має спиратися на дотримання особистісного, компетентнісного та діяльнісного підходів, сукупності дидактичних принципів програмованого, модульного та проблемного навчання. Добір методів має ґрунтуватися на всьому комплексі загально дидактичних принципів і принципів професійної освіти, з урахуванням надбань педагогічної та вікової психології (вікові особливості сприйняття, засвоєння та відтворення навчальної інформації, індивідуальна та групова навчальна діяльність тощо) [197, с. 113].

Своєю чергою американські науковці Dr. Timothy, R. Clark, Dr. Conrad, A. Gottfredson та ряд дослідників ЄС зазначають, що ми живемо у часі, коли реальність постійно змінюється і виникає нове розуміння «нормальності». За

таких умов фундаментальною стає здатність стрімкого адаптування до нових вимог і готовність робити це знову і знову. На перший план виходить готовність навчатися зі швидкістю, що відповідає або перевищує швидкість змін [208, с. 3]. Автори виокремлюють чинники, що впливають на придатність до швидкого навчання і ґрунтуються на вмінні збирати, інтерпретувати та аналізувати інформацію щодо зовнішнього і внутрішнього середовищ та подій, що відбуваються. Щоб досягти успіху в сучасному світі, необхідно володіти системою знань і навичок щодо збору інформації з різних джерел, уміти встановлювати між ними зв'язки, і тоді в умовах непередбачуваності подій і браку часу грамотна робота з інформацією буде надійним джерелом конкурентних переваг. Цикл оновлення знань повинен бути узгоджений з циклом зміни конкурентного середовища. Оскільки освіта виконує функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави, то якість підготовки випускників закладів вищої освіти та рівень їхнього професіоналізму повинні забезпечувати випереджувальний характер потреб суспільного розвитку [133, с. 18].

У розвинутих європейських країнах вже давно імплементовано таке поняття, як «continuing professional development (CPD)» – безперервний професійний розвиток (БПР). Такий підхід має багато переваг, зокрема сприяє постійному і вчасному реагуванню на зміни вимог замовника та освітніх закладів щодо оновлення своїх знань, умінь та досвіду; максимізації потенціалу всіх фахівців, прив'язуючи навчання до дій, а теорію до практики; узгодженню БПР з концепціями професійного розвитку передових країн ЄС; визначенню відповідних заходів щодо навчання і розвитку та відповідного часового простору, у межах якого їх потрібно вирішувати.

У нашій країні, останнім часом БПР також набув певної актуальності та теоретично-осмисленого осмислення. Однією з причин підвищення інтересу до цього питання є оприлюднення Організацією економічного співробітництва й розвитку та розширеної їх інтерпретації в доповіді за редакцією Й. Шеєренза кількісних результатів обстеження TALIS (Міжнародний огляд викладання й

учіння) у 23 країнах [87, с.120]. Так наприклад, у бібліографії з БПР А. Падвад і К. Діксіт вирізняють загальне БПР як «процес постійного зростання фахівця після набуття професії». В освіті вузьке значення БПР стосується «передачі або набуття деяких специфічних наборів умінь та (або) знань», а широкі – «значно глибшого, ширшого і тривалішого процесу, коли спеціалісти постійно вдосконалюють не тільки знання й уміння, а й мислення, розуміння й зрілість; вони зростають не тільки як професіонали, а й як особистості» [87, с.121].

Висновки польських науковців А. Смочиньської та Б. Платоса свідчать про відповідність зазначеного національного варіанта БПР, який не збігається з більш слушним терміном польського науковця К. Чарнецького «*rozwój zawodowy*» (польськ.). Подібним чином уточнено і конкретизовано в спеціальній німецькомовній літературі висновок дослідника Е. Тайаллі. У такий спосіб концепт БПР у ТЕЗЕ залишається транснаціональним інваріантом за різномовного вираження. Натомість в українському психолого-педагогічному осмисленні домінує багатогранне розуміння концепту БПР. За «Енциклопедією освіти», це «формування суб'єкта професійної діяльності», етапами й результатами якого є «професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності до оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця». Зате інші дослідники вважають, що БПР особистості передбачає процес усебічної підготовки до професійної діяльності, особистісного професійного зростання на основі мотиваційного і системного саморозвитку та саморегуляції особистості як суб'єкта діяльності й життєтворчості, а стадії БПР викладача характеризують більш універсалізовано: самовизначення, самовираження і самореалізацію [87, с.122].

На цей час залишається відкритою проблема власне формування у фахівців психологічної готовності та розвитку професійного мислення до дій у нестандартних (особливих) умовах сьогодення.

На підставі проведеного компаративного аналізу поглядів вчених з проблематики професійної підготовки фахівців ми дійшли висновку, що погляди

вітчизняних учених тотожні тим, що висловлюють іноземні колеги щодо особливостей професійної підготовки та розвитку професійного мислення майбутніх фахівців. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці акцентують увагу на те, що для належної організації професійної підготовки потрібно враховувати непередбачуваність подій сьогодення, дефіцит часу, невідповідність між випереджувальним характером потреб суспільного розвитку та нагальною необхідністю оволодіння майбутніми фахівцями системою знань і навичок щодо збору інформації з різних джерел, набуття вмінь встановлювати між ними зв'язки.

Складовою психолого-педагогічних засад розвитку професійного мислення є виокремлення психологічних стратегій мислення майбутніх офіцерів-прикордонників: аналогізування, комбінування та реконструювання. [123, с. 60]. Мисленнєві дії аналогізування складаються з порівняння або зіставлення різних об'єктів, встановлення зв'язку між ними, перенесенням властивостей, якостей одного об'єкта на інший, менш відомий. Комбінування, своєю чергою, базується на знаннях про сутність речей, їх властивості й зв'язки та детермінує більш глибоку оцінку навколишньої дійсності. Реконструювання у мисленні дозволяє сформулювати змістовну та структурну оцінку явищ та процесів у системі професійної підготовки [164, с 105].

Окремо потрібно наголосити на необхідності формування у майбутніх офіцерів-прикордонників здатності до рефлексії, що є ознакою високого рівня самосвідомості. Спостерігаючи за рівнем сформованості власних професійних якостей, професійного мислення курсанти переживають різні емоції, які формують у них певну самооцінку, яка може бути завищеною або заниженою. Зміст знань майбутніх офіцерів-прикордонників про себе і ставлення до себе проявляються через процеси саморегулювання й самоорганізації своєї поведінки. Для курсантів характерна специфічна активність, спрямована на співвідношення власної поведінки з вимогами ситуації, очікуваннями інших учасників, на актуалізацію психологічних резервів відповідно до особливостей ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії [138, с. 369].

Обов'язковою рисою саморегулювання в цьому аспекті є перманентне внутрішнє оцінювання власної поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими. При цьому функцію коригування дій або вербальних компонентів поведінки в саморегулюванні виконує механізм самоконтролю. Останній виявляється у готовності перенести дію на інший рівень. Загалом професійне мислення майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає наявність «Я-концепції», яка формується у взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем і є інтегральним механізмом саморегуляції їхньої поведінки.

Складовими розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників є психологічні умови. Для їх визначення важливо врахувати специфіку професійної діяльності майбутнього офіцера-прикордонника, застосовувати методичне забезпечення та використовувати психологічні механізми сприяння ефективного розвитку професійного мислення в умовах ВВНЗ.

Результати аналізу нормативно-правової бази щодо функцій та повноважень Державної прикордонної служби України свідчать, що професійна діяльність офіцера-прикордонника є доволі різноплановим та складним процесом, оскільки передбачає в багатьох аспектах процедурно-алгоритмічну та інтелектуально-функціональну діяльність захисників кордону на її зовнішніх рубежах, дотримання прикордонного режиму та ін.

Насамперед це стосується того, що діяльність персоналу ДПСУ пов'язана із перманентним вирішенням професійних завдань і проблемних ситуацій з охорони та захисту державного кордону України, питань національних інтересів і відносин із країнами суміжного прикордоння та ін. В складних умовах сьогодення діяльність прикордонників відбувається часто в екстремальних умовах, що підвищує вимоги до їхніх професійних навиків. Ця діяльність дає змогу вирішувати завдання, які жодна з інших інституцій держави не може вирішити самотужки [11, с. 229].

Б. П. Бархаєв та інші вказують, що професія офіцера є насамперед складним структурним утворенням, в якому представлено декілька самостійних видів діяльності: управління підрозділом в бою, керування 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 [8, с. 210].

Професію офіцера-прикордонника, відповідно до класифікації Є. О. Климова, яка розглядає професії в межах психології праці, можна зарахувати до соціономічного типу «людина – людина». Цей тип професій характеризується тим, що предмет діяльності має подвійний характер. З одного боку, це взаємодія між людьми, а з іншого – потреба у спеціальних знаннях, вміннях і навичках. При цьому велика частка діяльності суб'єкта в таких професіях, як зазначає дослідник, припадає на обслуговування людей або керівництво їхньою діяльністю чи їхнім навчанням і вихованням [108, с. 79].

Серед факторів, що визначають характер професійної діяльності персоналу прикордонної служби, більшість дослідників звертають увагу на: високу варіативність трудових доручень, дефіцит часу, непорядкованість, різноманітність джерел і якості інформації (дезінформації), необхідність підтримання стану високої мобілізаційної готовності та швидкої зібраності, нестабільний режим дня, ненормований робочий день; обмеження особистої свободи, постійна небезпека, можливість застосування зброї та засобів самозахисту, ймовірність загрози психологічного і фізичного характеру відносно співробітників та їхніх близьких з боку злочинних груп, складність відносин з різними категоріями осіб, які проходять прикордонний контроль, психоемоційні перевантаження під час роботи. Все це вимагає формування певного набору психологічних рис та якостей у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Щодо методичного забезпечення розвитку професійного мислення важливо зазначити, що воно потребує: розроблення навчально-методичного комплексу професійної підготовки офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу, який враховував би соціальні запити до

професійної діяльності, особливості викладання навчальних дисциплін та забезпечував науковий, інформаційний та методичний супровід навчального процесу та розробку і впровадження сучасних технологій професійної підготовки.

Таким чином, українські та зарубіжні науковці освітньо-професійного середовища детермінують його як системну, ієрархічну та психолого-педагогічну, що уможливорює становлення та динамічного розвитку особистості майбутніх фахівців. Результати теоретичного аналізу дозволяє узагальнити та класифікувати ресурси, з метою визначення найактуальніших механізмів реалізації предмета нашого дослідження, що дає нам можливість визначити сукупність таких умов, як зовнішніх та внутрішніх причин середовища, що визначають психологічний розвиток фахівця, що пришвидшує чи сповільнює його та безпосередньо впливає на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників; крім цього професійне мислення майбутніх фахівців опосередковується цілеспрямованою діяльністю особистості так і в складі прикордонного підрозділу у предметній професійній площині ДПСУ.

До зовнішніх компонентів розвитку професійного мислення майбутніх охоронців корону у умовах освітнього середовища ВВНЗ належать: 1) матеріально-технічне та інформаційно-методичне забезпечення ВВНЗ; 2) науково-педагогічний склад НАДПСУ; традиційні та розвивальні інтерактивні технології освітнього процесу.

В переліку внутрішніх компонентів, які наявні у майбутніх офіцерів-прикордонників, визначальними для розроблюваної проблеми є: 1) володіння сформованими фаховими компетентностями і компетенціями; 2) розвиток і формування особистісних психічних процесів (сприймання, мислення, увага, пам'ять, мова та ін.); 3) функціональних особливостей нервової системи, а також психічної витривалості та спостережливості 3) прояви психічних станів (стану очікування, оптимального робочого стану і переходу станів (від очікування до робочого), а також інших спеціальних умінь і навичок); 4) індивідуально-

типологічних (темперамент, акцентуації) вікові та гендерні особливості майбутніх захисників кордону України.

Базисом особистісно-професійного становлення майбутнього офіцера-прикордонника є розвиток професійної компетентності (знання, навички і уміння) та компетенції (знання, навички і уміння у практичній діяльності) на основі засвоєння відповідної професійної інформації. [181, с. 213].

У психолого-педагогічних джерелах знання – це теоретично узагальнений суспільно-історичний досвід, результат оволодіння людиною дійсності [183, с. 109]; факти, відомості, наукові теорії, закони, поняття, системно закріплені у свідомості людини [194, с. 63].

Крім знань, необхідним компонентом навчальної (когнітивної) діяльності є навички і уміння, тлумачення яких психологами і педагогами є неоднозначними. У нашому дослідженні ми будемо виходити з таких розумінь означених дефініцій: – уміння – це поєднання теоретичних знань та практичних навичок, що визначають якість, повноту, своєчасність та чіткість виконання службово-професійних завдань під час професійної діяльності, це засіб застосування засвоєних знань на практиці [89, с. 156]. Таким чином:

– навичка – це дія, заснована на знаннях, сформована шляхом численних повторень і характеризується високою мірою автоматизму дій і відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю [192, с. 111];

– уміння – це заснована на знаннях і навичках схема-модель фахівця з метою її успішної адаптації в нових умовах професійної діяльності [192, с. 112].

Цілком слушним у нашому дисертаційному дослідженні є праця Г.С. Костюка та його твердження, що навичка характеризується стійкістю, однак є гнучкою і змінюється у залежності від способів дії та її виконання [66, с. 74].

Засвоєння інформації завжди пов'язується з основним видом діяльності майбутнього офіцера-прикордонника учіннєвою діяльністю. Під поняттям «учіннєвою діяльністю» будемо розуміти не процес передачі викладачем знань, умінь та навичок, а видом діяльності курсанта – учіння.

Процес учіння ґрунтується на активній діяльності з боку суб'єкта навчання і самрегуляції цього процесу самим суб'єктом [96, с. 76]. Таким чином, результатом учіння є готовність курсанта здійснювати відповідну діяльність та регулювати процес її реалізації.

В умовах ВВНЗ головною метою учіння майбутніх офіцерів є підготовка до їхньої майбутньої професійної діяльності. Учіннєва діяльність курсантів має наступні ознаки: 1) від неї залежать психологічні новоутворення; 2) у ній формуються та розвиваються психічні процеси; 3) вдосконалюються нові способи продуктивних дій, специфічні навички та уміння, а також види професійної діяльності.

Основними психологічними новоутвореннями, які забезпечує учіннєва діяльність майбутніх охоронців кордону, є фахова спрямованість, професійні компетентії, професійне мислення офіцера-прикордонника, професійні принципи, цінності та орієнтири, а також психологічна готовність до діяльності в умовах значних психологічних навантажень у режимі реального (обмеженого) часу.

За результатами аналізу психолого-педагогічних засад розвитку професійного мислення в умовах ВВНЗ першою умовою розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання та професійної підготовки визначено: *встановлення суб'єкт – суб'єктної взаємодії у системі «викладач↔суб'єкти навчання» під час моделювання викладачем професійно-спрямованих проблемних завдань з урахуванням: 1) особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників; 2) психологічних механізмів навчання на засадах проблемного навчання; 3) психологічних стратегій мислення; 4) ролі викладача, як є фасилітатора, дослідника, спостерігача, незалежного партнера у спільній діяльності та спілкуванні.* Основними специфічними рисами професійної діяльності персоналу ДПСУ визначено: а) паралельне здійснення декількох різних за цілями діяльності; б) часові обмеження щодо виконання професійних завдань в умовах невизначеності та важкопрогнозованості обстановки на ділянці відповідальності прикордонного підрозділу; в) дефіцит

матеріально-технічних засобів та недоукомплектованість персоналу прикордонних підрозділів; г) надлишковий чи недостатній інформаційний супровід; д) необхідність опрацювання великих обсягів і потоків інформації за обмежений час незалежно від часу доби; е) часта зміна психологічних станів прикордонників від очікування до швидких і злагоджених дій в умовах значних психологічних навантажень; є) потреба приймати рішення державного значення та високий рівень відповідальності за них; ж) діяльність в умовах ризику та небезпеки психофізіологічному здоров'ю офіцерів-прикордонників; з) включення в процеси мислення елементів повсякденної ситуації.

Ще однією складовою психологічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників є *застосування викладачем психологічних механізмів навчання у поетапній системі роботи як у групі, так й індивідуально, а також необхідності забезпечення послідовності етапів розвитку мислення курсантів в умовах ВВНЗ*. Своєю чергою мислення курсанта розвивається під час розв'язування навчально-професійних завдань. Цей процес можливий завдяки високій мотивації досягнення курсанта, його ініціативності, самостійності.

Достатній рівень професійного мислення забезпечується також високою ідейною спрямованістю викладання, поєднанням пізнавальної та виховної функцій, високим науковим рівнем інформативності матеріалу навчальних занять, доказовістю та переконливістю навчального матеріалу, поєднанням фактів та проблемності викладеного матеріалу, чіткістю та логічністю у поданні навчальної інформації, ясністю та чіткістю мови викладу матеріалу, належним навчально-методичним забезпеченням занять.

До технологій забезпечення освітнього процесу та формування середнього та високого рівнів професійного мислення ми зараховуємо:

- технологію проблемно-ситуативного навчання;
- технологію інтерактивного (ігрового) навчання;
- технологію інформаційного (комп'ютерного, мультимедійного, тренажерного навчання);

- технологію формування критичного мислення;
- тренінгові технології з екстремальних видів діяльності тощо.

У системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників варто використовувати практичні методи навчання, а саме:

- словесно-наочний – передбачає систематичне та послідовне доведення викладачем навчального матеріалу;
- тренувального-репродуктивний – виконання комплексних дій відповідності до визначеного алгоритму для формування відповідних умінь та навичок;
- ситуативно-пізнавальний – передбачає аналіз та обговорення ситуацій, що виникають під час прикордонної служби, ознайомлення з досвідом управління різними конфліктами та діями в нестандартних, екстремальних ситуаціях;
- пошуковий (евристичний) – формування умінь та навичок організації самостійної роботи;
- творчий – пошук власних моделей та механізмів вирішення професійних завдань.

Вважаємо, що створення та впровадження технологій і практичних методів навчання у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників дозволить більш системно та всебічно формувати їхнє професійне мислення.

Щодо використання психологічних механізмів сприяння ефективному розвитку професійного мислення у вищому навчальному закладі, то такими, на нашу думку, є: зворотний зв'язок, довизначення навчального завдання, а також динамічний розподіл функцій управління навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Механізм зворотного зв'язку є загальним для будь-якої системи замкнутого управління. Його можна активно застосовувати для проектування навчання в системі інформаційних технологій. Другий психологічний механізм навчання – довизначення навчального завдання. Його використання в системі професійної освіти має, на нашу думку, принципове значення, адже виробляє

навички вирішення завдань. Психологічний механізм до визначення навчального завдання відображає особливості внутрішньої детермінації діяльності, зумовлені особистісним смислом курсанта. І під впливом різноманітних інтелектуальних та мотиваційних чинників останній перетворює задане ззовні завдання на завдання у психологічному сенсі, тобто не лише опредмечує, але допомагає осмислити власну навчальну діяльність [97, с. 65].

Психологічний механізм динамічного розподілу функцій між суб'єктами професійної підготовки в системі вищого військового навчального закладу, є третім із найважливіших механізмів навчання. Його принципова особливість полягає в тому, що він акцентує увагу на оволодінні курсантами функціями управління своєю діяльністю і забезпечує смисловий перехід від навчальної діяльності до самонавчання. Інакше кажучи, йдеться про перехід від розвитку в умовах управління, спроектованого ззовні, до саморозвитку, самостійно спроектованого його суб'єктом [97, с. 81].

Ще однією психологічною умовою розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників є *забезпечення розвитку опосередкованості навчальних, особистісно-престижних, професійно-пізнавальних мотивів та інтересів курсантів з урахуванням вікових, гендерних та індивідуальних особливостей мислення та спрямування їхньої уваги на процес розуміння завдання (усвідомлення, аналіз умов та вимог).*

В рамках пізнавальної теорії мотивації, видів мотивації та мотивації досягнення у нашому дослідженні ми розглядаємо їх як тенденцію виявляти особісну мету у відповідності до якосих характеристик остаточного результату та власне професійної діяльності. Однак одними з важливих напрямків у нашому дослідженні є особистісно-престижні та професійно-пізнавальних групи мотивів. Мотивація професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників розглядалася нами як система, що має складну структуру, яка визначає характер, особливості та означені результати професійної діяльності охоронців окрону. Деякі зі складових цієї системи мотивів мають безпосереднє відношення до підвищення творчого змісту професійного мислення майбутніх фахівців;

визначення завдань та пошуку евристичних правил і способів їх розв'язування; досягненню нових результатів (пізнавальний інтерес) [88, с. 14]. За результатами теоретичного аналізу досліджуваної проблеми нами виділені деякі детермінанти, що сприяють розвитку мотивації професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, підвищення її творчого змісту. До них відносяться: динамічна та творча атмосфера, що оточує охоронців кордону, взаємозв'язок між мотивами, характер провідних мотивів, використання активних методів розв'язування професійних (у тому числі проблемних) завдань, що виникають перед майбутніми офіцерами ДПСУ в умовах непередбачуваності. У них також формується специфічна система мотивів, ієрархічно організована, з виділенням домінуючих. Ця система безпосередньо впливає на продуктивність професійного мислення і його характер. Для творчого професійного мислення майбутніх охоронців кордону важливого значення набуває така організація системи опосередкованих мотивів, при якій домінуючими є пізнавальні мотиви. Однак при цьому умови мислення можуть залишатися репродуктивним, якщо знання слід придбати відомими способами. Для розвитку творчого професійного мислення найбільш значущою є спрямованість не тільки на придбання нових знань, а й на оволодіння новими способами продуктивних дій, на формування продуктивних дій – тобто творча мотивація. Вона визначає спрямованість курсантів: 1) на пошук та отримання нових знань, оволодіння способами і прийомами їх добування; 2) на самовдосконалення і саморозвиток власного професійного мислення. Забезпечення розвитку творчої мотивації в професійному мисленні майбутніх офіцерів-прикордонників взаємопов'язане (є умовою та результатом) з здійсненням продуктивних мисленнєвих дій – формування нової мети, планів, оцінок, гіпотез. Творча мотивація обумовлює досягнення більш високих творчих результатів курсантів та забезпечує розвиток професійно-пізнавальних мотивів та інтересів майбутніх захисників кордону.

В якості таких умов виступають: використання інтерактивних методів побудови освітнього процесу під час планових аудиторних занять та у часи самостійної підготовки (використання рольових та ділових ігор, вікторин,

круглих столів, участь в наукових гуртках), цілеспрямована робота викладачів з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників нових способів продуктивних дій. Цілеспрямована діяльність науково-педагогічного складу НАДПСУ у цьому напрямку сприяє розвитку високого рівня пізнавальних здібностей курсантів.

Щодо гендерних особливостей мислення чоловіків і жінок в умовах значних психологічних навантажень, та необхідності до вирішення професійних завдань з охорони та захисту державного кордону важливо зазначити, що мислення чоловіка має функціональну перевагу для полегшення зв'язків між сприйняттям та координованими діями, а жіноче мислення – для полегшення зв'язку між аналітичним та інтуїтивним режимами опрацювання інформації» [209, с. 11]. Чоловік і жінка по-різному вирішують конфлікти: жінка вибирає ті стратегії, які сприяють збереженню стосунків, а не досягненню власних цілей. Чоловіки ж використовують тиск і намагаються домінувати над партнером, щоб досягти своїх цілей [119, с. 4]. Крім цього, жінки «намагаються по можливості уникати стресових ситуацій. Однак, зрештою долають їх більш послідовно, прогнозуючи та відтерміновуючи наслідки в часі за рахунок гнучкості мислення та можливостей навколишніх, а чоловіки частіше йдуть на ризик екстраполюючи та моделюючи наслідки кризової ситуації» [108, с. 198].

Забезпечення належних психологічних умов у системі навчання дозволить активізувати процеси професійного мислення (розвитку розумових дій, операцій курсантів під час розв'язування завдань) та професійної мотивації. Цілком зрозуміло, що формувати їх потрібно поетапно.

Так, наприклад, на початку навчання у ВВНЗ ми спостерігатимемо інтерес курсантів до певного виду діяльності, чому сприятиме система бесід, дискусій, аналізу конкретних ситуацій, професійних симуляцій, тренінгів, рольових ігор. На наступному етапі важливе значення матиме процес формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості курсанта ідеальну модель майбутньої фахової діяльності, що служить орієнтиром у професійному саморозвитку. На завершальному етапі ми спостерігаємо

активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності. Воно здійснюється під час виконання навчальних проектів у змодельованих та справжніх умовах і ситуаціях та вимагає від курсантів самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо.

З урахуванням того, що на формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників впливають зовнішні фактори, ми визначили такі навчально-професійні завдання, виконання яких дозволить його підвищити:

- забезпечення позитивної мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників до формування професійних якостей у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;
- зорієнтованість змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на формування професійних якостей курсантів;
- поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Належне виконання майбутніми офіцерами-прикордонниками навчально-професійних завдань, сформованих представниками науково-педагогічного складу, можливе, на наш погляд, за умов дотримання як викладачами, так і здобувачами вищої освіти етапності у їх визначенні чи прийнятті рішення щодо їх виконання. Разом з цим, аналізуючи суб'єктно-суб'єктну взаємодію під час професійної підготовки загалом та формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників зокрема, важливо використовувати механізми розподілу динамічних функцій управління, що в кінцевому результаті забезпечить більшу ефективність прийнятих рішень: постановка завдання, довизначення завдання, перевизначення завдання. На стадії безпосереднього прийняття рішення важливо враховувати такі етапи:

- аналіз навчальних завдань – оцінка нової інформації;
- підготовка вирішення завдань – вибір варіантів рішення;
- прогнозування задуму вирішення завдань – прийняття рішення;
- оцінка рішення.

Саме зазначена послідовність прийняття рішень майбутніми офіцерами-прикордонниками під час розв'язування навчально-професійних завдань

обумовлює необхідність врахування особливостей особистісного (мотиваційного) підходу до вивчення процесів мислення, що доповнює когнітивний. Мисленнєва діяльність майбутнього офіцера-прикордонника спрямована його актуалізованими у конкретному моменті часу потребами та мотивами. Водночас похідні стани, які певною мірою залежні від емоційних станів, способів розв'язання та подолання внутрішньоособистісних суперечностей досить змістовно та повно розкриваються саме в контексті розвитку особистості. Значний науковий інтерес дослідників проблематики розвитку професійного мислення до мотиваційних складових мислення дозволив виділити певну їхню сукупність. Найбільш теоретично обґрунтованим та науково розробленим джерелом особистісного (мотиваційного) підходу є психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг та ін.). У межах цього підходу на специфічному матеріалі (помилки повсякденної поведінки досліджуваних та ін.) було теоретично обґрунтовано та визначено основні механізми творчої уяви. Необхідність аналізу будь-якої пізнавальної активності фахівця як єдиного-організму, цілісної особистості визначено також у межах холістичної (К. Гольдштейн) та екзистенційної (В. Франкл) психології. Особливий внесок у становлення особистісного підходу зробила гуманістична (А. Маслоу, К. Роджерс) психологія, виокремивши потребу в самоактуалізації, що виникає в процесі розвитку особистості та породжує нові способи творчого пізнання, осмислення дійсності, світу інших людей, самопізнання [120, с. 43].

У вітчизняній психологічній науці найбільш розгорнуті й плідні дослідження мотивів пізнавальної діяльності, їх впливу на процеси вирішення розумових завдань проводяться в межах смислової теорії мислення, запропонованої О. К. Тихомировим [157, с. 78].

Однак з огляду на особливості побудови освітнього процесу в умовах ВВНЗ впровадження цієї умови створює певні труднощі. Так, наприклад, однією з особливостей ВВН є принцип підпорядкованості та єдиноначальства на всіх рівнях структурних підрозділів. Ще однією особливістю є домінування чіткої регламентованості професійної діяльності персоналу НАДПСУ (науково-

педагогічного складу, командирів усіх рівнів та курсантів) відповідно до вимог нормативно-правових документів та керівних наказів, інструкцій тощо, що значно обмежує ініціативу та самостійність курсантів. Помітний також низький рівень розвитку самодисципліни, самосвідомості мотивації до служби через слабкі теоретичні знання та розуміння функціональних обов'язків, які покладаються на військовослужбовця ДПСУ. Усвідомлення значущості цього протиріччя та мінімізація його прояву освітньому процесі є досить актуальним аспектом [152, с. 266].

Психолого-педагогічною умовою розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників є *створення розвивального навчального середовища під час розв'язування навчальних завдань на засадах теорії проблемного навчання, що передбачає перехід від несамостійного розв'язування завдань курсантом під керівництвом викладача до самостійного;*

Для виконання цієї умови важливе значення має використання евристичного потенціалу проблемного навчання. Перевагою цього психолого-педагогічного впливу також є те, що він може відбуватись без докорінних змін традиційних форм надання освітніх послуг з принципово новим поданням інформації – на засадах теорії проблемного навчання. Цей метод також передбачає можливість створення (моделювання) проблемних ситуацій та завдань викладачем з метою активізації пошукової активності курсантів, стимулювання їхньої самостійності, ініціативності, наполегливості та ін. У контексті цього виду навчання в умовах ВВНЗ курсантами мають можливості для активної самостійної позиції для самостійного вирішення проблемного завдання. Проаналізувавши цей вид навчання, однозначними перевагами можемо назвати: орієнтованість на курсанта, спрямованість на активізацію процесів мисленнєвої діяльності, стимулювання пошукової активності, наявність активної позиції курсанта (як суб'єкта навчальної діяльності), практичний аспект формування нових знань, умінь та навичок [188, с. 59]. Вважаємо, що саме такий вид навчання сприяє розвитку належного рівня професійного мислення

майбутніх захисників кодрону, формуванню у них ініціативності, самостійності, наполегливості.

Результати аналізу проблематики розвитку мислення науковцями останнього десятиріччя свідчать про активне впровадження в освітній процес вищої школи таких інноваційних технологій навчання, як групова технологія, що передбачає взаємодію курсантів та викладача і також курсанта та курсанта один з одним, роботу індивідуально та у складі груп, колективний пошук шляхів вирішення навчальних завдань; технології індивідуалізації навчання, які передбачають індивідуальний підхід до навчання курсантів, відповідно до особливостей мислення та психічного розвитку; ігрові технології навчання, які дозволяють у процесі моделювання тих чи інших ситуацій практично набувати та засвоювати нові знання; інтерактивне навчання, що передбачає максимальну включеність у навчальний процес курсантів, модульно-рейтингова технологія навчання (де навчальний матеріал подається у вигляді певних блоків-модулів, що мають свою логічну послідовність). Досить активно в сучасних закладах освіти все частіше використовують телекомунікаційні технології (відео подання інформації), які розширяють кордони співпраці та спілкування в освітньому просторі [12, с. 41].

Навчальна діяльність – це навчання учня-студента-курсанта, що відбувається в умовах освітнього закладу. В. В. Давидов наголошує, що це один із основних видів діяльності особистості, спеціально спрямований на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань [42, с. 197].

Г. С. Костюк акцентує увагу на набутті особистого досвіду суб'єктом навчання у процесі практичної діяльності учіння. Процес учіння переходить в самостійну діяльність, коли визначаються його цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їхні результати. Усвідомлюючи й приймаючи цілі навчання, учень-студент-курсант стає суб'єктом навчальної діяльності [66, с. 213.].

Ю. І. Машбиць, характеризуючи навчальну діяльність, вказує на певну підзвітність та алгоритм дій викладача, що вимагає від нього логічної

послідовності та етапності викладення навчального матеріалу. Навчальна діяльність також сприяє розвитку мислення, якщо ключовим компонентом навчальної діяльності є навчально-професійне завдання як засіб та механізм практичного досягнення мети (цілей) навчання. Вплив викладача повинен зменшуватись прямопропорційно до засвоєння мисленнєвих дій курсантом [96, с. 93].

Специфікою професійного мислення є те, що воно вдосконалюється та поглиблюється в процесі професійної діяльності, у нашому випадку під час прикордонної служби. Відповідно в умовах ВВНЗ розвиток професійного мислення майбутніх охоронців кордону забезпечується за рахунок проведення різноманітних форм навчання (ділові та рольові ігри, практичні та тренінгові заняття в умовах польового навчального центру НАДПСУ, стажування на відповідних посадах в органах охорони державного кордону та ін.).

Своєю чергою важливим підходом в стимулюванні психологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників під час розв'язування навчально-професійних завдань є використання можливостей стратегіального підходу В.О. Моляко. Принципово важливою його складовою є можливість скорочення кількості ймовірних варіантів рішень та способів його розв'язків. У психологічних джерелах це поняття потрактовано як «пошук оптимальних евристик» або робоче правило розв'язування завдання [120, с. 48]. Задля створення оптимальних умов розвивального навчального середовища під час розв'язування навчальних завдань на засадах теорії проблемного навчання необхідно залучати курсантів до пошуку всіх можливих варіантів розв'язку навчальних завдань, а також винайденню оптимальних евристик. Для цього доцільно використовуючи методи Жакотто, Сократівського діалогу та ін. Стратегіальний підхід як дієва схема-модель аналізу розв'язання типових (процедурних, практичних, комунікативних та проблемних) навчально-професійних видів завдань, сприяє завчасному передбаченню способів управління навчальною діяльністю курсантів з розв'язування цих завдань та проблемних ситуацій, а також програмуванню їхніх мисленнєвих дій.

Разом з цим умовою розвитку професійного мислення є *спрямування можливостей курсанта на самоусвідомлення та критичну оцінку своїх дій і ставлення до навколишнього середовища.*

Для виконання цієї умови слід враховувати, що професійна діяльність офіцера прикордонника вимагає повсякденного планування власних дій та підпорядкованого персоналу, ретельного та постійного контролю виконання завдань, а також корегування дій у разі помилок. Для того щоб прикордоннику заглиблюватись у дійсне розуміння сутності речей та подій обстановки на ділянці відповідальності, вміти встановлювати їх сутність та закономірні зв'язки, думка прикордонника повинна бути активною, спрямованою на об'єктивну реальність, а під час розв'язування професійних завдань – цілеспрямованою. Будь-яка втрата цілеспрямованості мислення привозить до негативних наслідків планування та прогнозування розвитку оперативної обстановки та знижує можливості прикордонника щодо розв'язування професійних завдань. Також втрата цілеспрямованості мислення призводить до того, що мислення перестає бути регулятором професійної діяльності прикордонника. Отже, джерелом професійної діяльності офіцера-прикордонника є усвідомленні потреби, що виникають в наслідок його професійної діяльності. Усвідомлені потреби офіцера, що формуються як певні життєві чи професійні завдання. Відтак, професійна діяльність офіцера-прикордонника, що спрямована на досягнення цих завдань регулюється та коректується його професійним мисленням. Тому мислення не може існувати окремо від потреб, переконань, прагнень, почуттів офіцера та особистості загалом. Без можливості оцінки та усвідомлення своїх дій не може біти адекватного, логічного мислення. Лише під час розвитку у курсантів самоусвідомлення, критичному відношенню до себе та навколишнього середовища мислення може стати дієвим інструментом регуляції поведінки. [55, с. 189].

Отже, розвиток належного рівня професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу дозволить їм у майбутньому вирішувати проблемні ситуації, використовувати

різні способи аналізу професійних випадків, приймати ефективні управлінські рішення. Воно починає формуватися і розвивається в період навчання в умовах ВВНЗ поетапно, при цьому на кожному із етапів домінуючим є один із окреслених компонентів: на початковому – інтелектуальний, на основному – операційний і на завершальному – особистісний, а продовжує удосконалюватися в процесі професійної діяльності.

Вважаємо, що врахування зазначених психологічних умов у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ сприятиме розвитку їхнього професійного мислення, зокрема їхніх умінь аналізувати, виявляти аналогії, розрізняти загальне і конкретне, узагальнювати, систематизувати знання, встановлювати зв'язки нового з раніше вивченим, потреби до постійного самовдосконалення й самоосвіти, пізнавальних навичок, сприяння збагаченню словникового запасу, пізнавальної самостійності, спостережливості, уваги, пам'яті, уяви, мислення, вміння самостійно контролювати проміжні й кінцеві результати роботи тощо.

Висновки до розділу

1. Професійна діяльність майбутнього офіцера прикордонника зумовлює специфіку його професійного мислення. Психоемоційна напруга під впливом низки стресогенних факторів змушує акцентувати увагу захисника кордону на багатоаспектності професійно обумовлених завдань для їх вирішення. Саме така мультиаспектність є джерелом розвитку професійного мислення майбутнього офіцера-прикордонника. У такий спосіб виявляється явище симбіозу психічних процесів, які відбуваються одночасно в умовах значних психологічних навантажень, а процес мислення охоронця кордону здійснюється водночас за декількома напрямками і характеризується швидкістю та динамічністю переключень від одних завдань до інших, актуалізує таку характерну особливість професійного мислення, як мультизадачність.

2. Професійне мислення – це цілісний, специфічний та багаторівневий комплекс інтелектуальних операцій, конкретних процедурно-алгоритмічних дій

та їх результатів, що забезпечує вирішення завдань професійної діяльності. Професійне мислення офіцерів-прикордонників – це інтелектуальний, етапний мисленнєвий процес визначення проблемних (нестандартних) завдань і свідомого пошуку засобів їхнього розв’язування, результатом якого є прийняті доцільні рішення щодо охорони та захисту державного кордону, що проявляються в адаптивній поведінці прикордонника в особливих та екстремальних умовах професійної діяльності. Професійне мислення майбутніх офіцерів-прикордонників є складним системним утворенням, що містить симбіоз образного, логічного, наукового і практичного мислення відповідно до особливостей професійної діяльності. Специфікою професійного мислення є те, що воно вдосконалюється та поглиблюється в процесі вирішення професійних завдань під час службової діяльності, у нашому випадку під час прикордонної служби.

3. Психологічними умовами розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників визначено:

налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії у системі «викладач↔суб’єкти навчання» під час моделювання викладачем професійно-спрямованих проблемних завдань з урахуванням: 1) особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників; 2) психологічних механізмів навчання на засадах проблемного навчання; 3) психологічних стратегій мислення; 4) ролі викладача як фасилітатора, дослідника, спостерігача, партнера у спільній діяльності та спілкуванні; стимулювання до самостійного розв’язання завдань курсантами;

розвиток опосередкованих навчальних, особистісно-престижних, професійно-пізнавальних мотивів та інтересів з урахуванням вікових, гендерних та індивідуальних особливостей мислення;

стимулювання до самостійного розв’язання завдань курсантом на засадах теорії проблемного навчання; розвиток опосередкованих навчальних, особистісно-престижних, професійно-пізнавальних мотивів та інтересів з урахуванням вікових, гендерних та індивідуальних особливостей мислення;

спрямування уваги курсантів на розуміння завдання (усвідомлення, аналіз умов та вимог);

стимулювання послідовності етапів розвитку мисленнєвих дій, операцій курсантів під час розв'язування завдань;

спрямування можливостей курсанта на самоусвідомлення та критичну оцінку своїх дій і ставлення до навколишнього середовища.

Основні результати розділу опубліковано у наукових працях [164; 165; 166; 167; 168; 169].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ- ПРИКОРДОННИКІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1 Програма та психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження, характеристика вибірки обстежуваних

За результатами теоретико-методологічного аналізу поглядів українських, радянських і зарубіжних учених [164, с. 321], а також результатів психологічного аналізу особливостей професійної діяльності офіцерів прикордонників [167, с. 79], в основу програми було покладено концептуальні положення проблемного навчання як управління навчальною діяльністю, за Ю. І. Машбицем [97, с. 79]. Теоретико-методологічну основу дослідження є філософська концепція про діалектичний зв'язок явищ об'єктивної і суб'єктивної дійсності; зв'язок теорії і практики в контексті єдності свідомості та діяльності у процесі формування особисті, а також основні положення теорії пізнання та принцип урахування специфіки освітнього процесу у ВВНЗ. Для розроблення програми ми враховували вимоги системного та особистісно-діяльнісного підходів як психолого-педагогічної основи навчання майбутніх офіцерів-прикордонників.

У програмі враховано умови непередбачуваності подій сьогодення в який функціонує персонал ДПСУ, зокрема дефіцит часу, невідповідність між випереджувальним характером потреб суспільного розвитку та нагальною необхідністю оволодіння системою знань і навичок прикордонниками щодо збору інформації з різних джерел та вмінням встановлювати між ними зв'язки для прийняття рішень [1, с.11].

З метою розв'язання визначених завдань дисертаційного дослідження ми використали ряд адекватних мети методів, як емпіричних, так і експериментальних. Задля підвищення ефективності дослідження спостереження повинне бути тривалим, систематичним, різнобічним, об'єктивним і масовим.

Ми використали метод педагогічного спостереження для виокремлення чинників розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, а також метод групових експертних оцінок для визначення критеріїв і показників, характеристики сформованості професійного мислення, діагностики стану його розвиненості, виявлення недоліків в освітньому процесі та чинників впливу на нього. Аналіз результатів освітньої діяльності курсантів (професійного мислення) – метод опосередкованого емпіричного вивчення людини через аналіз та інтерпретацію матеріальних та ідеальних продуктів його діяльності. Нами був проведений аналіз біля двохсот п'ятдесяти тестових завдань, виконаних обстежуваними під час проведенні зрізів «до» і «після» формувального етапу експерименту. Тестування – це цілеспрямоване, однакове для усіх обстежуваних обстеження, проведене у строго контрольованих умовах, що дозволяє об'єктивно вимірювати досліджувані характеристики психолого-педагогічного процесу. Психолого-педагогічний експеримент – це вид дослідження, що спрямований на перевірку гіпотези – припущення імовірнісного характеру, що вимагає строгого доказу. При виявленні вікових, гендерних, індивідуальних та індивідуально-типологічних особливостей мислення курсантів ми використали схему досліджень, що містить постановку формувального експерименту.

У ході нашого дослідження ми застосовували як первинні, так і вторинні методи статистичної обробки отриманого матеріалу. До первинних методів статистичної обробки відносять визначення вибіркової середньої величини, вибіркової дисперсії, вибіркової моди і вибіркової медіани. До вторинних методів звичайно включають кореляційний аналіз, регресійний аналіз, методи порівняння первинних статистик у двох або декількох вибірок.

Під час діагностичної перевірки курсантів констатувального етапу експерименту було використано такі тести:

- 1) субтест «Аналогії» – аналіз комбінаторних здібностей. У кожному завданні ми пропонували курсанту три слова, між першим і другим який був зв'язок. Після третього слова – прочерк. Із п'яти запропонованих до завдання

варіантів відповіді курсант мав обрати таке слово, яке було б пов'язане з третім так само, як і перші два. Кількість завдань – 20. Час виконання 7 хв;

2) субтест «МЛО-АМ» – призначений для вивчення адаптаційних можливостей курсантів на основі оцінки деяких соціально-психологічних особистісних характеристик, що відображають інтегральні особливості психічного і соціального розвитку;

3) субтест особливостей мислення «МДОМ-2» – призначений для визначення здатності курсантів до абстрагування і оперування вербальними поняттями. Кількість завдань – 20. Час виконання 6 хв.;

4) субтест «Встановлення закономірностей» – призначений для вивчення особливостей процесу мислення (активності, гнучкості, кмітливості) та оперативної пам'яті. Під час виконання завдань курсант повинен був знайти і підкреслити ті слова, в яких порядок розташування букв відповідав порядку розташування умовних знаків на початку рядку. Час виконання – 10 хв.;

5) субтест ініціали «Равена» – призначений для оцінки коефіцієнта інтелекту і рівня розумових здібностей, а також логічності мислення. Кількість завдань – 60. Час виконання – 20 хв.;

6) субтест «Переплутані лінії» – призначений для визначення стійкості концентрованої уваги. Курсанти повинні були відстежити візуально без допомоги ручки чи олівця кожен ліній від початку до кінця і поставити в правильному квадраті її номер. Кількість завдань – 25. Час виконання – 2 хв.;

7) субтест «Червоно-чорні таблиці» – призначений для оцінки переключення уваги курсантів. Ми пропонували їх таблицю з червоними і чорними числами, в якій потрібно було відшукати червоні і чорні числа поперемінно (червоні в порядку зменшення від 25 до 1, а чорні – в порядку збільшення від 1 до 24). Час виконання 5 – хв.;

8) субтест «Числові ряди» – призначений для визначення рівня розвитку аналітичності індуктивного мислення курсантів в умовах обмеженого часу. Ми пропонували бланк із 15 рядками чисел, розставлених у певній закономірності

(варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера), ручку та секундомір. Кількість завдань – 15. Час виконання 7 – хв.;

9) субтест «Типи мислення та рівня креативності Дж. Брунера» – дозволив визначити базовий тип мислення і виміряти рівень креативності у курсантів. Виділяють 4 базових типи мислення, кожен з яких має специфічні характеристики: предметне, образне, знакове і символічне мислення. Кількість завдань – 75. Час виконання 16 – хв.;

10) субтест «Компаси» – призначений для визначення особливостей просторового мислення. Курсантам ми пропонували завдання, в кожному з яких було схематично зображено компас і позначено один з 8 напрямків сторін світу у змінній системі координат та стрілку, що показує якийсь інший напрямок. Кількість завдань – 20. Час виконання 5 – хв.

11) субтест «Піктограми» – для дослідження асоціативного мислення та логічної пам'яті, а також дослідження операцій мислення. Курсантам ми пропонували на аркуші паперу за допомогою ручки графічно відтворити слова (словосполучення) стимульний матеріал який вони почують. Якість малюнку немає значення, головне щоб малюнок допоміг запам'ятати слова-подразники. Обов'язковими є слова з емоційним забарвленням. Словесні, або буквені позначення, а також цифри недопустимі. Через 45 хвилин після завершення відпрацювання завдання курсантів просять за малюнками відтворити відповідні слова. Кількість завдань – 16. Час виконання необмежений.

З огляду на результати психологічного аналізу професійної діяльності офіцерів-прикордонників навчальна діяльність курсантів в умовах ВВНЗ відображає службову діяльність майбутнього офіцера-прикордонника, яку він здійснює в навчальному закладі. Вона має суттєве практичне значення для набуття ним відповідних умінь і навичок професійної діяльності на основі вже набутих знань. Службова діяльність курсантів відбувається в умовах моделювання навчальних завдань та ситуацій, що є максимально наближеними до їх майбутньої професійної діяльності (несення служби у варті, різних видах нарядів тощо). При цьому за допомогою психологічного механізму навчання за

Ю. І. Машбицем, зокрема зворотного зв'язку відбувається контроль за якістю несення ними служби як з боку прямих начальників (офіцери управління факультету), так і з боку безпосереднього начальника (начальник навчального відділення), між якими також існує взаємозв'язок.

Відповідно до завдань нашого дослідження, значний інтерес для нас становить сфера «Психологічне забезпечення», в якій відображається процес психологічного забезпечення розвитку професійного мислення майбутнього офіцера-прикордонника. Основою для здійснення психологічної роботи з майбутніми офіцерами-прикордонниками в НАДПСУ є збір, аналіз та оцінка психологічної інформації, що одержується шляхом цілеспрямованого вивчення їх психологічних характеристик. З цією метою застосовуються методи соціально-психологічного вивчення й аналізу психологічної інформації, результатів службової діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, узагальнення оцінок агентів їх соціалізації тощо, а також професійно-психологічне обстеження майбутніх офіцерів-прикордонників. Останнє здійснюється з метою виявлення відхилень від нормального процесу соціальної, професійної та психологічної адаптації, з'ясування поточного психоемоційного стану майбутніх офіцерів-прикордонників, характеристик групової динаміки в курсантському підрозділі [127, с. 8].

На підставі результатів психологічної роботи з майбутніми офіцерами-прикордонниками, яка організовується за допомогою зворотного зв'язку, агенти соціалізації в сфері «Психологічне забезпечення» надають іншим агентам соціалізації рекомендації і консультативно-методичну допомогу, здійснюють їх психологічну просвіту. Визначаємо такі критерії оцінки рівня професійного мислення, як когнітивний, потребнісно-мотиваційний, операційний і рівні розвиненості професійного мислення: високий, середній та низький. До цього блоку ми зарахували результат означеного процесу – високий та середній рівень професійного мислення майбутнього офіцера-прикордонника в умовах вищого військового навчального закладу, з яким узгоджується початкова мета.

Когнітивний критерій професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників базується на системі сформованих професійних знань, умінь, навичок, комунікативних здібностях, інтелектуальному розвитку загалом. Усе це в комплексі визначає характер професійної діяльності. Ключову роль у цьому контексті відіграють професійні знання, що являють собою системну інформацію про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксовані в її свідомості й пов'язані із фаховою підготовкою. Професійні вміння, своєю чергою являють собою психічні утворення, основою яких є засвоєння способів і технік професійної діяльності; професійні навички – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму. Комунікативні здібності, що також формуються на когнітивному рівні, демонструють уміння і навички майбутніх офіцерів-прикордонників до спілкування. Комунікативні здібності можуть бути таких видів:

- регулятивно-комунікативні – здатність надати ефективну допомогу в складній ситуації, іноді екстремальній, враховуючи сферу професійних інтересів ситуації; вміння вирішувати конфлікти найбільш адекватними методами;
- афектно-комунікативні – детермінують емпатію, толерантність, повагу до співрозмовника;
- інформаційно-комунікативні – вміння підтримувати, завершувати розмову, здатність привертати увагу співрозмовника.

Наступним у системі критерії оцінки розвитку професійного мислення є потребнісно-мотиваційний. Концепції мотивації розрізняються теоретичними і термінологічними установами. На сьогодні немає єдності в поглядах науковців, що саме формує потребнісно-мотиваційну спрямованість. Так як до мотивації відносять усе, що спонукає реально до активності, вважається, що вся діяльність людини має свої мотиваційні підстави. Загалом теорії мотивації до професійної діяльності можна розділити на дві групи: теорії змісту та теорії процесу. Перші роблять акцент на дослідженні і поясненні того, що мотивує і які мотиви тієї чи іншої поведінки. Інші пояснюють, що дає поштовх тому, що відбувається усередині людини, мотивації. Справді можна було зрозуміти мотивацію як

явище, потрібні обидва поняття, а також індивідуальний підхід до розгляду. Врахування цих речей допомагає особистості самовизначатися та впливає на ефективність цього процесу [46, с. 87].

Загалом сутність поняття «потреби», О. М. Леонтьєв визначає як необхідність особистості у тому, що є в навколишньому середовищі (у широкому сенсі будь-яке благо). Для пояснення сутності терміна «потреба» дослідник вводить поняття «об'єм потреби» – (постійний чи актуальний), це кількість благ, які необхідні для задоволення потреби. Потреби особистості амбівалентні та відображені у психіці опосередковано, а тому не завжди усвідомлюються. Своєю чергою потреби, зазначає Леонтьєв, мають бути відображені у психіці людини, перш за все, у виді емоцій [75, с. 116]. Емоції, за визначенням С. Л. Рубінштейна, – це відображення у психіці людини актуального стану потреб. Отже, потреби – це об'єктивна необхідність у зовнішньому блазі, що має (постійний або актуальний) об'єм і психічно відображена (прямо чи опосередковано) у виді емоцій, бажань, устремлінь тощо [74, с. 86]. Тому, будь-які потреби людини, що відображені на соціальному, природньому та особистісному рівнях задовольняються лише за допомогою засобів культури.

Потреба особистості у самовизначенні обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку: розширенням світоглядних бачень як узагальненої форми самосвідомості, що виявляється у прагненні побачити себе з позицій, декларованих у суспільстві й фактично панівних у ньому цінностей, у відкритті «Я», що переживається у формі почуття власної індивідуальної цілісності та неповторності. За О. І. Баришевою, сутність потреби в самовизначенні передбачає: 1) формування себе як особистості, 2) соціалізацію, 3) розкриття індивідуальності [9, с. 94]. Сформованість потреби у самопізнанні, самовизначенні, самореалізації в конкретної особистості, цілісність цього процесу дають можливість оцінити зрілість самої особистості.

До соціальних потреб індивіда можна зарахувати потреби професійного росту (Г. Олпорт, А. Маслоу), потреби в зв'язках з людьми, в ототожненні себе з військовим колективом, прикордонною спільнотою, нацією тощо (Е. Фромм).

Такі потреби заряджають енергією всю подальшу активність людини, сприяють її ефективному самовизначенню [46, с. 88].

Разом з цим мотивація загалом, є багатофункціональною детермінантою окремих дій та поведінки особистості, але насамперед такою, що спонукає і регулює діяльність [4, с. 22]. Мотив це афективно закріплений предмет потреби, що спрямовує професійну діяльність майбутнього офіцера-прикордонника. Своєю чергою, мотивація фахівця до професійної діяльності – це процес формування мотивів, залежно від його інтелектуальних та індивідуально-психологічних особливостей, під впливом чинників (зовнішніх і внутрішніх, позитивних і негативних), які активізують, регулюють і спрямовують поведінку на сумлінне та якісне виконання професійних завдань [4, с. 23].

Мотивація на рівні професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників виконує ряд функцій, серед них:

- спонукальну – актуалізує наміри особистості до виконання професійних завдань та визначає певну поведінку щодо них;
- організаційну – визначає можливі способи дій для досягнення відповідних професійних цілей;
- регуляторну – зумовлює необхідну поведінку, активізує та спрямовує певні дії;
- корегувальну – забезпечує оптимальність дій та, за потреби, їхню зміну, залежно від рівня значущості мотиву професійної діяльності [5, с. 22]. Отже, джерелом професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників є усвідомленні потреби, що виникають унаслідок розв'язування ними навчально-професійних завдань. Усвідомлена прикордонником потреба виявляється у певних життєвих (у т.ч. професійних) цілях і завданнях. Будь-яка професійна діяльність здійснюється з допомогою мотивів, однак завжди виділяється лише один ключовий мотив, наприклад (навчатися). Таким чином діяльність майбутнього офіцера буде предметно-специфічною чи спеціальною.

Ми погоджуємось з думкою С. Л. Рубінштейна, у тому, що професійна діяльність майбутнього захисника кордону – це процес, де мотив і ціль не

співпадають. Діяльність – це процес, в якому є уявлення прикордонника про результат, що має бути досягнутий, а отже діяльність є процесом, що свідомо скеровується метою. Водночас, діяльність це процес, а мета, що досягається у певних умовах є професійним завданням [73, с. 143]. Справжня професійна діяльність офіцера-прикордонника, що направлена на досягнення цих цілей та розв’язування завдань регулюється та корегується мисленням. Думка, що виникла на підставі потреби є регулятором поведінки майбутнього захисника кордону. Задля можливості корегування поведінки майбутнього фахівця мислення має бути цілеспрямованим, оскільки не має мислення окремо від потреб, стремлінь, переконань та емоцій особистості загалом [55, с. 169]. Показниками мотиваційного критерію ми визначили такі: дослідницька та пізнавальна мотивація, прагнення до досягнення цілей та готовність розвивати професійне мислення як єдиного регулятора вискоефективної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Операційний критерій розвиненості професійного мислення базується на оперативності мисленнєвих процесів, які сприяють вмінню швидко, чітко орієнтуватися та діяти в різних умовах, екстремальних ситуаціях, швидко приймати рішення. Цей критерій базується на сформованих уміннях оперувати набутими знаннями у професійній діяльності. Показниками операційного критерію ми визначили мисленнєві операції: аналізування, синтезування, абстрагування, узагальнення, класифікування, порівняння, аналітичну професійну спрямованість та такі мисленнєві стратегії, як аналогізування, комбінування та реконструювання.

Загалом можна констатувати, що сформованість умінь сприяє розвитку професійного мислення та впливає на вдосконалення та дієвість знань на практиці. Формування у майбутніх офіцерів-прикордонників практичних умінь і навичок є необхідною умовою зростання фахової компетентності, оскільки її розвиток відбувається лише за постійного осмислення, а також аналізу власної діяльності, вчинків, поведінки [63, с. 154].

З метою аналізу стану сформованості професійного мислення ми визначили, як уже зазначалося, три рівні. Оперуючи категорією «рівень», ми підкреслимо, що вона відображає діалектичний характер процесу формування й розвитку. Це, своєю чергою, дозволяє зрозуміти сутність і властивості предмету нашого дослідження. З урахуванням відповідних критеріїв оцінки та показників було визначено високий, середній та низький рівні професійного мислення.

Високий рівень професійного мислення характеризується сталою позитивною мотивацією до оволодіння майбутньою професійною діяльністю заснованою на ціннісних орієнтирах; здатності мотивувати дію і поведінку, глибокими знаннями особливостей професійної діяльності персоналу ДПСУ, сутності професійного мислення, що впливають на формування особистісної готовності до вирішення складних проблем професійної діяльності; готовності здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність; усвідомлювати сутності мотивів та цінностей, дій (поведінки), розвинені навички логічного міркування, відповідність мисленнєвих навичок рівню операцій, способам розв'язування завдань, адекватно оцінювати службові ситуації; самостійно коригувати рівень сформованості професійного мислення.

Середній рівень професійного мислення характеризується прагненням поширити свої знання з окремого предмету, теми, розділу, самостійно вирішувати пізнавальні проблеми щодо майбутньої професійної діяльності, виявляється в інтересі до окремих питань змісту або окремих способів професійної діяльності, розвиненості навичок логічного міркування, здатності до тривалої пізнавальної активності в цьому напрямі. Водночас на цьому рівні ми можемо спостерігати недостатнє прийняття та усвідомлення ціннісних орієнтирів професії прикордонника, фрагментарність знань щодо її особливостей та сутності професійного мислення, що впливають на формування особистісної готовності до вирішення складних проблем прикордонної служби.

Низький рівень професійного мислення у майбутніх офіцерів-прикордонників характеризується переважною недостатньою зацікавленістю до обраної професії та недосконалістю професійних ціннісних орієнтирів,

початковими уявленнями про професію прикордонника та професійного мислення, ситуативними спробами здійснювати аналіз власного професійного розвитку, слабкими навичками логічного міркування, відсутністю умінь адекватно оцінювати ситуацію, здійснювати самооцінку власних професійних знань, умінь та навичок.

Проведемо аналіз рівнів професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу за кожним критерієм окремо.

Курсант з низьким рівнем професійного мислення за когнітивним критерієм демонструє недостатні та неглибокі знання фахових дисциплін, має недостатні знання про професійну діяльність, професійне мислення, майже немає бажання визначати цілі й засоби власного професійного розвитку;

Курсант з низьким рівнем професійного мислення за потребнісно-мотиваційним критерієм характеризується ситуативною демонстрацією зацікавленості до базових знань, умінь та навичок в контексті власної майбутньої професійної діяльності, майже немає мотивації щодо професійної самореалізації, вибору ціннісної системи пріоритетів;

Курсант з низьким рівнем професійного мислення за операційним критерієм може застосовувати своїх умінь та навичок, не прагне до самоактуалізації та професійної самореалізації.

Курсант з середнім рівнем професійного мислення за когнітивним критерієм демонструє достатні знання в професійній галузі, має окремі уявлення про професійну активність, у нього помітні прагнення й уміння коригувати власну професійну діяльність, визначати цілі й засоби власного професійного розвитку;

Курсант з середнім рівнем професійного мислення за потребнісно-мотиваційним критерієм проявляє інтерес до оволодіння професійними знаннями й уміннями, можливостями професійної самореалізації, демонструє прагнення до самоосвіти, досягнення пізнавальних й професійних цілей та інтересів;

Курсант з середнім рівнем професійного мислення за операційним критерієм має сформовані певні вміння та навички в контексті майбутньої професійної діяльності, прагне до самоактуалізації та професійної самореалізації;

Курсант з високим рівнем професійного мислення за когнітивним критерієм демонструє глибокі знання щодо професійної діяльності, професійної активності, професійного мислення. У нього яскраво виражені бажання та уміння ефективно виконувати завдання професійної діяльності, визначати цілі й засоби професійного розвитку;

Курсант з високим рівнем професійного мислення за потребнісно-мотиваційним критерієм має сформовані усвідомлені установки щодо оволодіння знаннями й уміннями професійної діяльності, пізнавальні й професійні мотиви, професійні цілі та цінності у нього визначено ієрархічно, домінуючими серед них є навчальні, особистісно-престижні та професійно-пізнавальні.

Курсант з високим рівнем професійного мислення за операційним критерієм має високий рівень сформованості умінь та навичок, уміло їх використовує у професійній діяльності.

2.2 Результати констатувального експерименту, їхній аналіз та інтерпретація

Експериментальне дослідження організовано на базі НАДПСУ. Перевірку ефективності гіпотези та психологічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників було проведено в декілька етапів. Зокрема на початку 2015–2016 навчального року здійснено діагностичне дослідження рівня професійного мислення курсантів 3-го курсу НАДПСУ за визначеними критеріями та рівнями.

Взаємодоповнюючими критеріями системного розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників ми визначили: когнітивний – для

оцінки розвитку здібностей до логічного мислення та прийняття рішень, потребнісно-мотиваційний – для оцінки готовності до саморозвитку, накопичення, систематизації професійних знань, самоактуалізації та вияву своїх можливостей, а також операційний – для оцінки констатувального етапу професіоналізації та фахового зростання. Загалом дослідженням було охоплено 444 курсанти та 10 експертів всіх напрямів підготовки. Відбір експертів, компетентних у необхідній галузі осіб, здійснено за допомогою методу взаємних рекомендацій. Вибірка є репрезентативною. Її було сформовано за квотним принципом і загалом вона відповідає генеральній сукупності.

Результати дослідження рівнів професійного мислення подано в таб. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні професійного мислення курсантів 3- го курсу НАДПСУ за даними діагностичного дослідження (2015–2016 навчальний рік)

Факультет	Кількість осіб	Рівні	Критерії оцінки професійного мислення					
			Когнітивний		Потребнісно-мотиваційний		Операційний	
			кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%
ОЗДК	85	високий	10	11,76	11	12,94	9	10,59
		середній	42	49,42	40	47,06	37	43,53
		низький	33	38,82	34	40	39	45,88
ПрД	76	високий	12	15,79	10	13,16	11	14,47
		середній	35	46,05	38	50	34	44,74
		низький	29	38,16	28	36,84	31	40,79
Філ	18	високий	2	11,11	2	11,11	2	11,11
		середній	10	55,56	11	61,11	12	66,67
		низький	6	33,33	5	27,78	4	22,22
ІТ	13	високий	1	7,69	2	15,38	2	15,38
		середній	8	61,53	6	46,15	5	38,46
		низький	4	30,78	5	38,47	6	46,16
Усього	192	високий	25	13,02	25	13,02	24	12,5
		середній	95	49,48	95	49,48	88	45,83
		низький	72	35,5	72	37,5	80	41,67

Дослідження виявило, що:

за когнітивним показником критерію оцінки професійного мислення: 35,5 % респондентів виявили низький рівень сформованості професійного мислення, що демонструє недостатні та неглибокі знання фахових дисциплін,

має недостатні знання про професійну діяльність, професійне мислення, майже немає бажання визначати цілі й засоби власного професійного розвитку, 49,48 % мають середній рівень мають достатні знання в професійній галузі, мають окремі уявлення про професійну активність, у них помітні прагнення й уміння коригувати власну професійну діяльність, визначати мету й засоби власного професійного розвитку. 13,02 % респондентів продемонструвало глибокі знання щодо професійної діяльності, професійної активності, професійного мислення. У них яскраво виражені бажання та уміння ефективно виконувати завдання професійної діяльності, визначати цілі й засоби професійного розвитку;

за поребнісно-мотиваційним показником критерію оцінки професійного мислення: 37,5 % респондентів мають низький рівень який характеризується ситуативною демонстрацією зацікавленості до базових знань, умінь та навичок в контексті власної майбутньої професійної діяльності, майже немає мотивації щодо професійної самореалізації, вибору ціннісної системи пріоритетів. 49,48 % респондентів має середній рівень, що характеризується появою інтересу до оволодіння професійними знаннями й уміннями, можливостями професійної самореалізації, демонструє прагнення до самоосвіти, досягнення пізнавальних й професійних цілей та інтересів. Високий рівень сформований лише у 13,02 % респондентів, що характеризує сформовані усвідомлені установки щодо оволодіння знаннями й уміннями професійної діяльності, пізнавальні й професійні мотиви, професійні цілі та цінності у нього визначено ієрархічно, домінуючими серед них є професіоналізм, самореалізація та саморозвиток;

за операційним показником критерію оцінки професійного мислення: Менша половина респондентів 41,67 % виявили низький рівень. Такі особи можуть застосовувати свої уміння та навички, однак не прагнуть до самоактуалізації та професійної самореалізації. 45,83 % респондентів мають сформовані певні вміння та навички в контексті майбутньої професійної діяльності, прагнуть до самоактуалізації та професійної самореалізації. На відміну від першого та другого показників, де відсотки в групі дівчат і хлопців є приблизно однаковими, третій показник виявив лише 12,5 % високого рівня

сформованості умінь та навичок, що характеризується в умілому їх використанні у навчальній (професійній) діяльності;

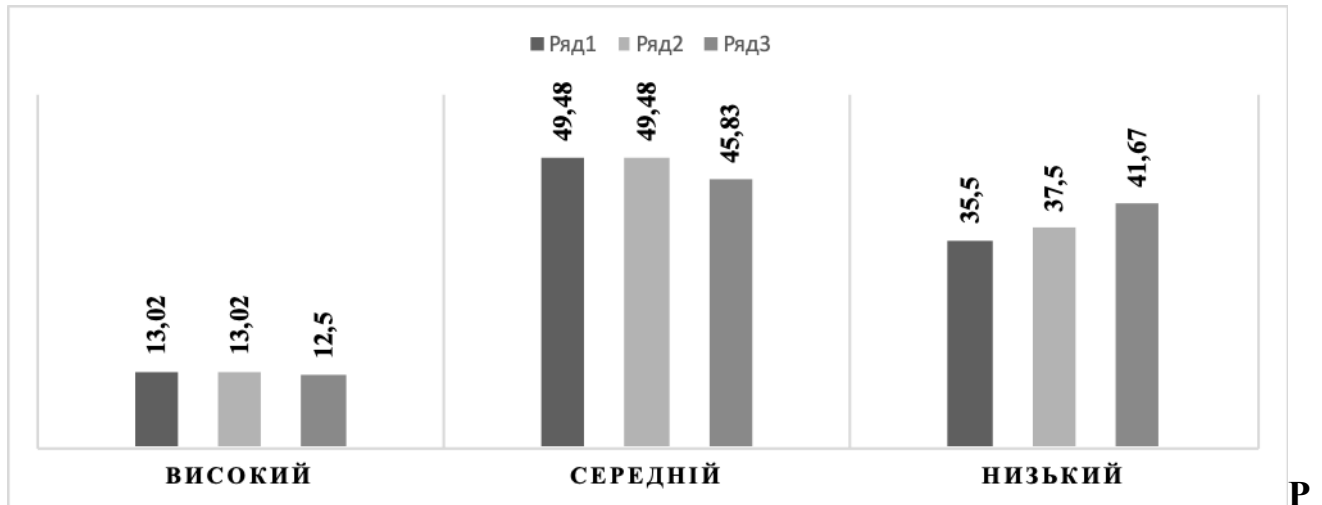


рис.2.4 Узагальнені дані щодо рівнів професійного мислення курсантів за даними констатувального експерименту (2015–2016 навчальний рік)

За результатами констатувального етапу експерименту (рис. 2.4), проведеного наприкінці 2015 навчального року, з'ясовано недостатній рівень розвиненості професійного мислення курсантів 3-го курсу НАДПСУ та було зроблено висновок про необхідні заходи щодо підвищення рівня розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема розробки програми цілеспрямованого розвитку мислення та практичних рекомендацій викладачам щодо її використання.

Тому для розвитку професійного мислення курсантів необхідно зосередити увагу на розвитку їх готовності здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність, усвідомлювати сутність мотивів та цілей, дій (поведінки) їхньої здатності мотивувати дію і поведінку під час розв'язування професійних завдань. Для реалізації цього завдання необхідно дослідити етапи, ознаки, роль місце та особливості застосування психологічних механізмів проблемного навчання при розробці структурно-функціональної моделі цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

2.3 Проблемне навчання в системі професійної підготовки як психодидактична технологія розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників

Професія прикордонника є однією з складних і вкрай відповідальних видів професійної діяльності з огляду на характер дисциплінарної, адміністративної та кримінальної відповідальності за прийняті рішення. Нерідко зволікання, відтермінування чи запізнення у прийнятті рішень прирівнюється до помилки та може призвести до ускладнень. Для охоронця кордону особливого значення набувають такі професійні якості, як висока швидкість сприйняття, опрацювання та аналізу різномірної інформації, розвиненість абстрактно-логічного та професійного мислення, стійкий рівень концентрації та розподілу уваги, здатність до прогнозування розвитку ситуації тощо.

Окремі аспекти питання проблемного навчання висвітлено у дослідженнях Л. Л. Гурової, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, М. Я. Лернера, М. І. Махмутова, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, В. Окоця, М. Л. Смульсон, Т. Д. Щербан та інших. Важливими для нашого дослідження є праці В. О. Лефтерова, О. А. Матеюка, В. І. Осьодла, О. Д. Сафіна, Є. М. Потапчука, Д. Брунера, К. Дункера, Дж. Дьюї, О. Зельца, Ж. Піаже, І. Шогеді та інших учених.

Досліджуючи проблемне навчання в системі професійної підготовки, ми враховували результати аналізу поглядів українських, радянських і зарубіжних науковців, які свідчать що:

1) визначальною сутністю проблемного навчання є формування та розвиток професійного мислення суб'єктів навчання під час вирішення професійних завдань і проблемних ситуацій;

2) особливістю проблемного навчання, на думку українських, радянських учених, є те, що воно здійснюється поетапно з поєднанням дослідницьких (пошукових) і традиційних (передача готових знань) методів навчання [163, с. 233].

Крім того, результати аналізу поглядів українських, радянських дослідників щодо ролі, місця та значення проблемного навчання в психологічній науці свідчать про їх неузгодженість. З одного боку, проблемне навчання розглядають як групу дослідницьких методів, які можуть поєднуватись з традиційними. З іншого, проблемне навчання – це єдина система дослідницьких і репродуктивних методів, які охоплюють традиційні методи викладання та навчання. З огляду на це застосування проблемного методу навчання в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників може бути різноманітним. Важливо враховувати особливості цього виду навчання, що, на думку вчених, сприяє розвитку професійного мислення. Далі розглянемо детальніше характеристики етапів проблемного навчання.

На думку М. І. Махмутова, М. Я. Лернера, В. В. Давидова, перший етап це – період активізації навчального процесу через більш раціональне застосування засобів варіювання навчального матеріалу. Цей етап досить сильно посприяв розвитку теорії та практики сучасних форм розвивального навчання.

Другий етап визначається подальшими науковим пошуками шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання з акцентом на нових теоретико-методологічних положень, а також з урахуванням рівня практичного досвіду першого етапу. На цьому етапі значною мірою посилюється роль пізнавальних завдань, а також виникають перші спроби організації навчального процесу за рахунок активного впровадження системи пізнавальних завдань та дослідницьких методів навчання.

Третій етап розвитку теорії проблемного навчання можна вважати найважливішим з огляду на становлення проблемного навчання, теоретико-методологічне осмислення ролі та місця проблемних ситуацій у навчальному процесі освітнього закладу, а також формування теорії проблемного навчання в умовах сучасних реалій освітніх закладів з акцентом на принципі проблемності засвоєння знань та дослідницького підходу до пізнання. Цей етап органічно поєднує досягнення всіх попередніх етапів пошуку активізації освітнього процесу та розвитку мисленнєвих здібностей суб'єктів навчання [94, с. 246].

А. В. Фурман вважає, що на відміну від традиційного навчання, сутність якого полягає у передачі та засвоєнні готових знань і вмінь, проблемне навчання вимагає від викладача створення відповідного рівня складності мисленнєвих перешкод під час засвоєння навчального матеріалу з метою їх успішного подолання суб'єктом навчання [186, с. 56].

Дослідник теорії проблемного навчання О. М. Матюшкін визначив концептуальні поняття «завдання» та «проблемна ситуація» з метою глибокого розуміння сутності теорії проблемного навчання. На думку О. М. Матюшкіна, сутність «завдання» полягає в інтелектуальному ускладненні завдання в результаті виконання якого суб'єкт навчання має розкрити необхідне відношення, властивість, дію чи величину» [92, с. 112].

Завдання як таке не передбачає включення в нього суб'єкта дії. На відміну від нього, проблемна ситуація – це «певний психологічний стан суб'єкта», що виникає під час виконання завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способів або умов виконання дії [92, с. 113].

Цей перелік мисленнєвих дій для суб'єкта навчання під час вирішення проблемних ситуацій сприяє стрімкому розвитку мислення, опануванню нової інформації, рефлексії на основі набутого практичного досвіду під час прийняття рішень для вирішення проблем. Сутність процесу побудови навчання полягає у розробленні викладачем проблемних ситуацій, а його головним завданням – пошук відповідних проблемних ситуацій, які мали б на досить високий, але доступний для суб'єктів навчання рівень труднощів, викликали б потребу і забезпечували здатність в здобуванні суб'єктами навчання якісно нових знань, які за своїм психологічним змістом еквівалентні науковому відкриттю.

На думку Л. С. Виготського, який ввів у науковий апарат поняття «зона найближчого розвитку» (ЗНР) та «рівень актуального розвитку» (РАР), ЗНР є законом розвитку мислення. Дослідник також зазначає, що навчання ефективне лише за умови, якщо воно передусь розвитку. Основною умовою оптимізації розумового розвитку фахівців є така організація їхньої пізнавальної діяльності, яка сприяє максимально швидкому переходу з ЗНР на РАР та виникненню нової

ЗНР з більш широкими інтелектуальними можливостями для наслідування, співробітництва та самостійності [25, с. 39]. Однак це положення не розкриває конкретних психологічних механізмів створення таких умов навчання, які б сприяли оптимізації розвитку розумового процесу фахівців, через недостатність лише зовнішніх умов впливу. Необхідно створювати внутрішні передумови та досягти особливої психологічної реакції суб'єкта навчання на ці умови і впливи. Характерною ознакою психологічної структури вирішення фахівцем проблемного завдання є те, що вона не обмежується РАР, а охоплює також ЗНР. Функціонування проблемних ситуацій в останньому випадку складніше і водночас більш ефективно щодо розвитку розумових здібностей фахівців [186, с. 53].

Ми погоджуємось з висновками О. М. Матюшкіна та А. В. Фурмана, що мисленнєва діяльність щодо вирішення фахівцем проблемного завдання на рівні ЗРН найбільш ефективна під час спільного пошукового мисленнєвого процесу, який здебільшого є регульованим (один з членів навчального впливу характеризується широкою інформованістю, значним інтелектуальним і особистим досвідом), а тому більш розгорнутим і цілеспрямованим щодо пошуку необхідних засобів вирішення завдання. Слід зауважити, що на цьому рівні забезпечується вирішення фахівцем завдань максимально високого рівня складності та проблемності.

Рівень проблемності навчального завдання А. В. Фурман трактує як здатність фахівця виходити за межі алгоритмів для вирішення завдання. Саме тому рівні функціонування проблемної ситуації повинні певним чином співвідноситися з рівнями активності фахівців. Важливо зауважити, що наявність тих чи інших рівнів функціонування проблемної ситуації ґрунтується на пізнавальній активності, яка зумовлює характер мисленнєвого процесу і власне темп розвитку мислення. Зазначені припущення знайшли своє теоретико-методологічне обґрунтування та експериментальне підтвердження у наукових доробках О. М. Матюшкіна, С. А. Шапоринського, А. В. Фурмана та інших учених. У результаті проведених експериментальних досліджень науковці

дійшли висновку щодо диференціації рівнів мисленнєвого розвитку фахівців під час проблемного навчання:

1) безпосередній аналіз ситуації, який сприяє швидкому усвідомленню і можливості вирішення проблемної ситуації [186, с. 61]. (Підґрунтям цього є згорнуті мисленнєві операції, що характеризують інтуїтивні компоненти вирішення проблемного завдання, у той час як дискурсивні відходять на другий план);

2) максимальна концентрація уваги суб'єктом навчання на пізнавальному об'єкті, вольових зусиль для усвідомлення невідомого, для організації системи пошукових дій щодо зв'язків і відношень між їхніми елементами, сприяє якісному усвідомленню, прийняттю і вирішенню проблемної ситуації [186, с. 62];

3) пошукова мисленнєва діяльність викладача з суб'єктами навчання відбувається творчо та непередбачувано та з максимальним дотриманням ділового стилю співробітництва [186, с. 62];

4) спільна пошукова пізнавальна діяльність викладача та суб'єкта навчання, в якій процес вирішення останнім проблемного завдання перебуває під впливом викладача, характеризується кращим рівнем організованості, змістовністю та послідовністю у подоланні труднощів під час розвитку професійного мислення [186, с. 62].

На думку науковців В. В. Давидова та Д. Б. Ельконіна, під час дослідження проблематики проблемного навчання варто звернути увагу на ключовий аспект розвитку професійного мислення через проблемний зміст знань, що їх опановує суб'єкт навчання під час освітнього процесу. Отже, проблемний характер навчання пов'язаний із глибиною засвоєння теоретичних знань суб'єктами навчання [41, с. 145].

У нашому дослідженні ми також розділяємо погляди В. В. Давидова щодо розвитку мислення, свідомості та психічних процесів (рефлексії, аналізу та планування) суб'єкта навчання в процесі проблемного навчання під час засвоєння теоретичних знань [41, с. 150].

Характеризуючи теорію та практику розвитку проблемного навчання закордоном, яка бере свій початок з кінця 1960-х років у Канаді, слід зазначити, що майже одночасно його почали впроваджувати освітні заклади США, Нідерландів та Австралії. В основу проблемного навчання було покладено положення моделі проблемного навчання медичного університету Макмастера під керівництвом доктора Х. Барроу в 1968 р., модель Торпа та Саги зі школи математики Іллінойсу та академії наук (англ. IMSA) від 1998 р., модель проблемного навчання Пастріка в 2006 р. Дамо коротку характеристику кожній з них.

I. Модель Макмастера характеризується: а) розпізнаванням інформації та знання у заданій проблемі б) формуванням ідей / гіпотез щодо проблеми; в) усвідомленням інформації, необхідної для навчання.

II. Модель Торпа та Саги визначає необхідність підготовки суб'єкта навчання; аналізу проблеми; усвідомлення інформації; виявлення проблеми/проблем навчання; пошуку, узагальнення та обміну інформацією; генерування вирішення проблем; поданню труднощів під час вирішення проблем; повторного опитування.

III. Модель проблемного навчання Пастріка передбачає: характеристику проблеми як неструктурованої інформації з певними суперечностями; визначення суб'єктом навчання проблеми навчання, а також потенційних джерел знань та інформації; самостійне вивчення, збір та аналіз невідомої інформації для вирішення завдання; колективне обговорення суб'єктами навчання практичної цінності здобутої інформації з метою вирішення завдань; критичне міркування над змістом та процесом вирішення проблемної ситуації [220, с. 97].

Згодом було здійснено різноманітні адаптації та перетворення, в результаті цього гібридні моделі проблемного навчання використано в різноманітних навчальних дисциплінах інших напрямків професійної підготовки фахівців [213]. Разом з цим слід зазначити, що на сьогодні у світі немає єдиної та універсальної моделі проблемного навчання. Багато зарубіжних дослідників, вивчаючи проблематику розвитку професійного мислення фахівців, використовують

«гібридні моделі проблемного навчання», які більшою мірою відповідають їхнім вимогам навчальних цілей під час професійної підготовки.

Відповідно до програми «Освіта впродовж життя» (з *англ.*: *Lifelong Learning Programme*) [233, с. 8] метою такого навчання є активний вплив упродовж життя для розвитку професійного мислення як основи професіоналізації сучасного фахівця та підвищення цифрової компетентності, інтелектуального навчання, набуття практичних навичок із вирішення професійних завдань, комунікації тощо [240].

Погляди зарубіжних учених щодо розвитку професійної підготовки сучасних фахівців у різних сферах за останні два десятиріччя свідчать про активний розвиток методів проблемного навчання в освітніх закладах таких країн світу, як США, Австралії, Канади, Мексики, Великобританії, Нідерландів, Фінляндії, Словенії, Бельгії, Румунії та ін. [207].

За визначенням канадського дослідника Х. Бароу, проблемне навчання (*англ. problem-based learning*) – це психолого-педагогічний підхід та методологія розробки навчальних програм, які часто використовуються у вищих навчальних закладах. Дослідник наводить окремі визначальні ознаки проблемного навчання:

- процес навчання обумовлюється складними, відкритими проблемами, на які немає «правильної» відповіді;
- проблеми чи проблемні ситуації залежать від контексту;
- проблемні ситуації допомагають досягти справжніх освітніх цілей;
- суб'єкти навчання здійснюють мисленнєву діяльність як самостійні, активні дослідники для вирішення професійних проблем у малочисельних спільних групах (як правило, не більше п'яти слухачів);
- проблемні ситуації часто є міждисциплінарним утворенням;
- є ключова проблема та узгоджуються способи пошуку, прийняття рішень;
- викладачі виконують роль фасилітаторів навчання, керуючи навчальним процесом та сприяючи пізнавальній атмосфері дослідження [213, с. 34].

Угорська дослідниця питань проблемного навчання І. Шогеді крім того вважає, що форми проблемного навчання треба доповнювати іншими

інфокомунікаційними методами навчання, зокрема такими як навчання на основі моделювання (*англ. – Simulation Based Learning*), що значно підвищує ефективність проблемного методу навчання та досягнення цілей освітнього процесу [240].

На думку американського дослідника проблематики розвитку мислення С. Курта, «під час проблемного навчання відбувається часткове нівелювання класичної системи освіти. За лінійного послідовного шаблону викладання викладач пропонує певний навчальний матеріал, інформує суб'єктів навчання щодо завдань, які необхідно виконати, та надає детальну інформацію, необхідну для вирішення визначеної проблеми. Однак під час проблемного навчання викладач використовує стратегію посередника для здійснення навчального впливу; навчання орієнтоване на слухачів з метою вирішення навчальної проблеми. Під час проблемного навчання проблема визначається на початку, а не в кінці за класичного навчання [232, с. 153].

Європейський дослідник Г. Горгіу вважає, що «останні наукові дослідження свідчать про те, що традиційне навчання породжує справжню пасивність серед слухачів, які знаходяться у позиції «готових споживачів знань». Їхні єдині зусилля зорієнтовані на захист і відтворення цих знань у тестах оцінювання. Традиційні методи викладання можуть мати лише поверховий навчальний ефект впливу. Результати досліджень настільки ж непослідовні і можуть використовуватися лише у безпосередньому навчальному контексті. У цьому сенсі проблемне навчання називають як навчання на основі запиту, як ефективний спосіб роботи із суб'єктами навчання, що сприяє формуванню базових мисленнєвих навичок з різних навчальних дисциплін. Як правило, метод проблемного навчання передбачає центральне питання (проблему), запропоновану та роз'яснену викладачем. У цьому випадку суб'єкти навчання співпрацюють та здійснюють пошук раціональної стратегії вирішення проблеми. Проблемне навчання є навчальним методом впливу на розвиток мислення суб'єктів навчання в основі якого справжні професійні завдання, що є важливою умовою розвитку професійного мислення суб'єктів навчання та покращує

навички вирішення запропонованої проблеми. Надзвичайно важливим, на думку дослідника, є якість суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та слухачами. В навчанні викладач сприймається як партнер, як активний учасник. Більше того, викладач повинен приділяти більше уваги зворотному зв'язку під час навчального впливу з метою якісного контролю та корегуванню навчального процесу [221]. Фактично, мова йде про характеристику концепції управління навчальною діяльністю на засадах проблемного навчання, запропонованої вітчизняним дослідником Ю. І. Машбицем [100, с. 8].

Л. Конг вважає, що можна виокремити п'ять етапів проблемного навчання в освітньому процесі: аналіз проблем, визначення цілей навчання, збір інформації, узагальнення та рефлексія [233, с. 459].

Під час професійної підготовки суб'єктів навчання з метою розвитку професійного мислення з використанням проблемного навчання викладачам необхідно дотримуватись таких умов:

- визначити правильно проблему експерименту;
- розрізняти знання та думку;
- забезпечити можливості для прийняття рішень;
- приймати рішення;
- з'ясувати вплив на ситуацію під час прийняття рішень.

Окремо слід зазначити, що у суб'єктів навчання під час розвитку навичок професійного мислення методом проблемним навчання виникають певні труднощі, зокрема щодо:

- правильного визначення проблеми експерименту;
- розрізнення знань та думки;
- забезпечення можливого рішення;
- прийняття рішення;
- визначення можливостей практичного застосування результатів пошуку

[226].

На нашу думку, зазначені проблеми найчастіше виникають в навчальному процесі з класичним підходом до надання освітніх послуг. Разом з цим для

нівелювання негативних наслідків під час використання проблемного методу навчання, а також для якісної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у системі професійної освіти ДПСУ викладачам доцільно використовувати спеціальні проблемні методи, запропоновані В. О. Моляко, на засадах проблемного навчання Ю.І. Машбиця:

- метод часових обмежень, який базується на врахуванні суттєвого впливу фактору часу на мисленнєву діяльність і на професійну діяльність загалом;

- метод раптових заборон, сутність якого полягає у тимчасовому обмеженні використання тих чи інших механізмів суб'єктом навчання під час вирішення професійних завдань;

- метод швидкісного експозиціонування, що потребує здатності суб'єкта навчання визначати особливості мисленнєвої діяльності під час вирішення нових професійних завдань;

- метод нових варіантів, що полягає у вимозі вирішення професійних завдань в інший спосіб із метою активного пошуку нових варіантів рішення;

- метод інформаційної недостатності, який характеризується тим, щоб під час формулювання вихідних умов професійного завдання суб'єкт навчання не мав достатнього обсягу інформації для її вирішення;

- метод інформаційного перенасичення, що полягає у включенні в умови професійних завдань зайвих даних та надлишкової інформації;

- метод абсурду, що пропонується суб'єктам навчання з метою спроби вирішення професійних завдань, які взагалі не можливо вирішити;

- метод ситуаційної драматизації, що характеризується раптовим введенням в умови професійних завдань додаткових ввідних та умов [103, с. 75].

Під час розробки навчальних програм з розвитку професійного мислення варто уважніше обирати необхідні методи. Кожний із запропонованих методів з метою більш якісного розвитку професійного мислення майбутнього офіцера-прикордонника під час проблемного навчання в НДПСУ можна комбінувати з будь-яким іншим або одночасно з декількома, створюючи нові модифікації.

Щодо концептуальних положень Ю. І. Машбиця про управління навчальною діяльністю на засадах проблемного навчання, для нас надзвичайно важливим є погляди вченого щодо характеристики психологічних механізмів проблемного навчання, які охоплюють: а) механізм зворотного зв'язку (загальний механізм для будь-якої системи замкненого управління); б) механізм довизначення навчального завдання (механізм, що відображає перехід від навчального впливу до навчального завдання; довизначення навчального завдання – це частковий випадок психологічного механізму, який виникає в будь-якій системі управління, об'єктом якої є людина); в) механізм динамічного розподілу функцій управління між викладачем та слухачем (цей механізм специфічний для системи навчання) [95, с. 10].

Проблема психологічних механізмів навчання є однією з найактуальніших проблем педагогічної психології. Її вирішення становить значний теоретичний інтерес і має важливе значення для підвищення ефективності освітнього процесу. Слід уточнити сутність «психологічних механізмів навчання», оскільки на сьогодні немає загальноприйнятого його визначення. Основні значення психологічного механізму стосуються: а) об'єкта, його структурних характеристик; б) процесу, тобто певної сукупності дій і операцій, або низки процесів; в) взаємодії об'єкта і процесу; деякі науковці зараховують до механізму ще і його результат, а іноді додають де цього ще функцію і соціальні умови діяльності. Якщо система є предметом психології, ці механізми повинні описувати взаємодію на психологічному рівні, тобто виступати як психологічні механізми. Проблемне навчання є системним утворенням, і тому наукове вирішення основних психологічних проблем навчання за новими інформаційними технологіями, як і його науково обґрунтоване проектування, повинно спиратися на знання психологічних механізмів навчання. Навчання, як і будь-яке системне утворення, може мати множину способів членування, однак вони мають неоднакову евристичну цінність. Ці погляди також підтримують зарубіжні дослідники проблематики розвитку професійного мислення засобами проблемного методу навчання, зокрема Дж. Дьюї, К. Роджерс та ін. [100, с. 18].

У нашому дослідженні ми враховуємо діяльнісний підхід О. М. Леонтьєва згідно якого особистість є компонентом діяльності та суб'єктивний підхід С. Л. Рубінштейна, де основними компонентами системи навчання є суб'єкти діяльності «викладач – суб'єкт навчання». У цьому підході психологічні механізми навчання можна подати як теоретичний конструкт, що описує взаємодію між викладачем і суб'єктами навчання на рівні їхніх діяльностей. Актуальність проблеми психологічних механізмів навчання особливо зростає у зв'язку із основним методологічним принципом побудови системи освіти – її гуманізацією, оскільки не можливо забезпечити гуманізацію навчання, ігноруючи проблему взаємовідношень між викладачем і суб'єктом навчання [99, с. 24].

За висновками О. М. Мухмутова, система управління «викладач – суб'єкт навчання» під час застосування методу проблемного навчання повинна відповідати таким вимогам: а) чіткість мети управління; б) належний рівень прямих зв'язків; в) якісна організація зворотного зв'язку; г) вибір адекватних методів викладання на основі аналізу отриманої інформації. Саме тому успішним метод проблемного навчання може бути у випадку створення або розроблення викладачем проблемних ситуацій та спонукання суб'єктів навчання до самостійного вирішення професійних завдань [94, с. 213].

Загалом результати аналізу психологічних механізмів проблемного навчання свідчать про те, що їхнє подальше дослідження становить теоретико-методологічний інтерес та має велике практичне значення для розвитку професійного мислення в системі професійної освіти майбутніх офіцерів-прикордонників.

Отже, з урахуванням: 1) поглядів українських, радянських і зарубіжних учених щодо розвитку професійного мислення суб'єктів навчання методами проблемного навчання в системі професійної підготовки майбутніх фахівців; 2) результатів психологічного аналізу професійної діяльності офіцерів-прикордонників; 3) психологічних особливостей вирішення охоронцями кордону професійних завдань, а також 4) концептуальних положень Ю. І. Машбиця щодо

сутності психологічних механізмів управління навчальною діяльністю ми дійшли висновку, що проблемне навчання є досить дієвим методом розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, що дасть можливість сформувати належний рівень їхньої професійної компетентності. Активно впроваджувати цей метод можна без докорінних змін традиційних форм надання освітніх послуг з принципово новим поданням інформації – на засадах проблемного викладання навчального матеріалу.

Головним способом розвитку професійного мислення суб'єктів навчання є розвиток їхньої здатності до самостійного пошуку під час вирішення професійних завдань у системі «викладач – суб'єкт навчання» на основі принципу проблемності засвоєння навчального матеріалу.

Далі конкретизуємо механізми трансформації мисленнєвих дій у мисленнєві стратегії офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ, а також класифікації навчально-професійних завдань із метою розвитку їхнього професійного мислення.

Результати аналізу наукових джерел українських, радянських і зарубіжних дослідників дозволили з'ясувати, що поняття «завдання» та «проблемна ситуація» є широковживаними. Зокрема у психологічній науці доволі розповсюджено трактування поняття «завдання» як сукупності цілей суб'єкта та умов, у яких вона має бути досягнута [97, с. 41]. У сучасному тлумачному психологічному словнику В. Б. Шапаря термін «завдання» потрактовано як надану в певних умовах (наприклад, проблемній ситуації) мету діяльності, яку потрібно досягти перетворенням цих умов за певною процедурою. Завдання містить вимоги (мета), умови (відоме) і те, що потрібно знайти (невідоме), що формулюється у питанні [194, с. 143].

За висновками Л. М. Фрідмана поняття «завдання», яке він розглядає як систему, слід відрізняти від задачної ситуації деякою сукупністю об'єктів, які допускають системне уявлення про вид завдання, при цьому даючи такого уявлення. Дослідник вживає термін «задачна ситуація», що має місце лише тоді,

коли суб'єкт навчання зустрічає перешкоду, і виникає потреба у подоланні цієї перешкоди для досягнення кінцевої мети [184, с. 11].

Ми підтримуємо погляди зарубіжних дослідників Д. Джонассена та Р. Рабардела щодо того, що суб'єкт навчання, який вирішує професійне завдання, здійснює безпосередній вплив на предмет завдання, при цьому під час її вирішення він «занурений» у деяке зовнішнє середовище [229, с. 67].

З урахуванням цих умов спробуємо проаналізувати підходи українських, радянських і зарубіжних дослідників класифікацій навчальних завдань на підставі взаємозв'язків між суб'єктом навчання, предметом завдання та зовнішнім середовищем. У психолого-педагогічних джерелах класифікацію завдань подано за допомогою діяльнісного, системного, задачного та ситуаційного підходів. Перш за все необхідно охарактеризувати значення понять «теоретичне завдання» і «практичне завдання». Поняття «теоретичне завдання» М. І. Махмутов розглядає як завдання, для вирішення якого необхідне дотримання таких умов:

1) зміна предмету завдання можлива лише в результаті впливу зі сторони суб'єкта навчання;

2) зовнішнє середовище може впливати на предмет завдання лише через безпосередній навчальний вплив суб'єкта навчання.

Будь-яке завдання, під час вирішення якого не дотримуються ці дві умови, називають практичним [94, с. 70].

С. Л. Рубінштейн виділяє окремі особливості професійної діяльності фахівця під час вирішення теоретичних і практичних завдань, зокрема: зв'язок із безпосереднім практичним перетворенням дійсності, часовими обмеженнями щодо здійснення мисленнєвих операцій та обов'язковим залученням у процеси мислення елементів ситуації (обстановки), в якій відбувається діяльність [131, с. 147].

Н. В. Гродська виокремлює такі види навчальних завдань для розвитку професійного мислення, що розрізняються за ступенем сформульованості та лаконічності їхніх умов:

1) завдання зі сформульованою умовою, в якій міститься система відомих і невідомих вихідних даних, а також є вимога встановити значення невідомих даних [95, с. 84];

2) завдання зі сформульованою умовою, в якій містяться невідомі, що потребує встановлення їхнього значення, при цьому системи відомих даних, з якими мають бути співвіднесені невідомі під час вирішення завдання, немає;

3) завдання, в якому сформульовано умову, складається лише з вимог встановити значення невідомих, хоча самої системи невідомих і системи відомих даних немає. Завдання цього типу найчастіше виникають у суб'єктів навчання у формі узагальненого запитання, позбавленого специфічних особливостей таких як: «Що?», «Чому?», «Внаслідок чого?» та ін.;

4) завдання, умову якого взагалі не сформульовано, а лише обумовлено загальними обмеженнями поточної ситуації. До цього типу частіше всього належать орфографічні, графічні, пунктуаційні та інші завдання, які необхідно самостійно вирішувати суб'єктам під час контрольних робіт та інших видів підсумкового контролю. Важливе значення має здатність суб'єкта навчання до самостійного пошуку ситуацій, де необхідно поставити таке завдання та правильно його вирішити [95, с. 84].

Також у переліку класифікації пізнавальних завдань, за результатами психологічного аналізу наукових доробок М. І. Махмутова та Г. М. Іваницької, ми розглядаємо мнемічні завдання, у тому числі завдання на розвиток пам'яті. Їх також можна зарахувати до розвивального типу завдань, однак, на нашу думку, такого типу завдання необхідні, у першу чергу, для фіксації великого об'єму інформації в пам'яті суб'єкта навчання з метою безперешкодного вилучення цієї інформації безпосередньо під час навчальної діяльності, а також використання у майбутній професійній діяльності як засобу вирішення завдань.

Окремо слід вказати на комунікативні завдання. Їх специфічною відмінністю та особливістю порівняно з розвивальними є те, що вирішуючи їх, суб'єкт навчання вдосконалює знання, якими володіє. Під час вирішення комунікативного завдання суб'єкт навчання вдосконалює знання, якими володіє

інша активна система – реципієнт (інший суб'єкт навчання з групи, з яким співпрацює викладач) [95, с. 87]. Найчастіше такий тип завдання – переказ тексту суб'єктом навчання під час заняття або відтворення по пам'яті вивченого обсягу інформації. Слід також зазначити, що недостатність використання під час навчального процесу такого типу завдань може значно знижувати мотивацію та результативність роботи всіх суб'єктів навчання. Ця думка підтверджується висновками досліджень науковців Г. М. Іваницької [95, с. 6] та В. І. Осьодло [116, с. 180]. Водночас практика активного застосування комунікативного типу завдань дозволяє активізувати мовленнєві та пізнавально-мисленнєві процеси суб'єктів навчання. Зазначимо, що всі завдання також поділяються на закриті та відкриті залежно від закритого та відкритого типів запитань.

Є також процедурні завдання, під час вирішення яких передбачається одноразова мисленнєва операція, що характеризується переведенням предмету завдання з початкового стану в кінцевий. І. Ван де Гер та Д. Дубоїс стверджують, що ці завдання можуть бути у таких формах: а) алгоритмічних (процедурних); б) виконавчих; в) побудови; г) відновлення (перетворення). Предмет такого типу завдань, як правило, складається з трьох компонентів: змодельованої умови початкового стану, змодельованої умови кінцевого стану та процедури [243].

На думку Л. С. Виготського та Ю. М. Колягина завдання цього типу дають викладачу можливість будувати завдання нового типу у випадку зміни формулювання умов завдань традиційного типу. Своєю чергою це дозволяє викладачу значно збагатити набір його навчальних впливів для розвитку професійного мислення суб'єктів навчання [25, с. 215].

Розглянемо творчі завдання. Це такий тип завдань, який передбачає здійснення суб'єктом навчання творчого пошуку нового способу вирішення завдання та досягнення результатів вирішення, який для суб'єкта навчання є принципово новим. Творчим завданням можна вважати таке, в якому дотримано низку умов: а) завдання такого типу не є рутинними, відкритими, пізнавальними; б) необхідною умовою їх вирішення є деяке нерутинне пізнавальне відкрите завдання.

Однією з суттєвих ознак завдання, проблемної ситуації у психологічній науці називають необхідність подолання суб'єктом навчання певних труднощів. Важливу роль відіграє їх якісний аналіз. У нашому дослідженні ми обмежимося кількісним аспектом рівня труднощів завдань.

Щодо класифікації завдань, то в дослідженні ми врахували, що у психологічній науці класифікацію завдань здійснено на певному теоретико-методологічному підґрунті, що умовно поділяють на дві основні групи: 1) умови, ознаки та властивості, які визначаються природою самих об'єктів; 2) умови, які мають значення з практичної точки зору, зокрема такого для розподілу відповідно до практичної мети. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про те, що питання щодо класифікації завдань потребують подальшого дослідження. Серед значного переліку класифікацій навчальних і проблемних завдань у наукових джерелах найбільш поширеними є декілька класифікацій, які мають загальнодидактичне значення [92, с. 63].

Зокрема найбільше визнання серед класифікацій навчально-професійних і проблемних завдань у наукових психологічних колах має дослідження С. Ф. Жуйкова. На думку науковця, пріоритетним є визначення класифікації навчальних та проблемних завдань без класифікації самих проблем. Такий підхід допомагає визначити рівень активізації розумової діяльності суб'єкта навчання під час виконання ним того чи іншого завдання [50, с. 142]. Це залежить не тільки від особливостей формулювань цих завдань, а також від того, до якого саме навчального матеріалу пропонується навчальне завдання. Визначення рівня засвоєння понять, операцій та дій, які повинні бути актуалізовані під час вирішення є засобом завдання. З урахуванням цього дослідник пропонує таку класифікацію:

- а) завдання, характерні для процесу набуття знань та вмінь;
- б) завдання, які використовуються для закріплення пройденого матеріалу [50, с. 165].

На підставі загальної мети застосування завдань, яка передбачає якісний рівень організації процесу засвоєння знань суб'єктами навчання під час

дослідження питань розвитку мислення у проблемному навчанні І. Я. Лернер виділив п'ять типів навчальних завдань, які залежно від характеру діяльності викладача можуть зумовлювати репродуктивний чи творчий тип активізації пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. Характерно, що лише один з п'яти типів завдань належить до проблемних. На думку дослідника, класифікація має певний психолого-дидактичний інтерес для викладачів в аспекті розуміння ролі та місця завдань під час навчання. Також вона дає уявлення про можливе співвідношення у ній проблем, проблемних та неproblemних завдань, а також може допомогти у визначенні зовнішніх ознак різноманітних типів навчальних проблем та їх дидактичного взаємозв'язку [76, с. 60].

Однак ця класифікація не може, на наш погляд, бути достатньою підставою для класифікації навчальних проблем, оскільки вона не дає вичерпної відповіді на запитання про те «якого характеру мисленнєву дію може викликати те чи інше завдання». Ця класифікація не містить вказівки ні на елементи внутрішньої структури проблемних завдань, ні на зв'язок між ними. Немає також уточнень щодо зв'язку між елементами структури завдання та елементами структури проблемного мислення. Вона також не пояснює логіко-психологічну сторону пізнавальних завдань [76, с. 61].

Свою класифікацію пізнавальних завдань запропонував І. Я. Лернер. Застосування його типології сприятиме розвитку у суб'єктів навчання умінь і навичок самостійного здобування нових знань і прийомів теоретичного мислення. З цією метою виділяються типи проблем з конкретної професійної сфери діяльності. Ці проблеми – аспекти розгляду професійних явищ, а отже, їх зараховують до проблемно-змістовної основи типології. Ми погоджуємось з висновками дослідника щодо того, що жодне завдання, яке містить будь-яку проблему, не можна вирішити, не маючи у розпорядженні та не володіючи методами наукового пізнання. Ці методи необхідні також для самостійного вирішення різних проблем під час професійної підготовки суб'єктів навчання, а також для вирішення нових суспільно-значущих проблем. Методи наукового пізнання, які використовуються, – ідентичні. З урахуванням цього

виокремлюють типи методів, які використовуються суб'єктами навчання під час вирішення завдань. В основу їх класифікації покладено навчальні проблеми. Разом із цим, викладачу необхідна типологія проблемних завдань, яка ґрунтувалася б на: а) дидактично опрацьованому змісті навчального матеріалу з переліком навчально-професійних завдань; б) узагальненому способі їхнього вирішення; в) психологічно обґрунтованих способах побудови навчальних проблем перед суб'єктами навчання [76, с. 62].

Результати проведеного аналізу навчальних завдань і своєрідний підхід до їхньої класифікації висвітлено у наукових доробках Д. М. Грішина, який вивчав види і структуру навчальних завдань учень класифікує їх на пізнавальні, практичні та творчі. Ознакою активізації пізнавальних процесів суб'єктів навчання в умовах ВВНЗ автор вважає фактор невідомості. Однак завдання може бути пізнавальним і вимагати для свого вирішення творчого підходу [93, с. 145].

В. Оконь розмежовує пізнавальні завдання на проблемні та не проблемні, а також виокремлює деякі типи: текстові та безтекстові з життєвим й абстрактним змістом. З погляду психологічної класифікації навчальні проблеми можуть бути відкритими та закритими. Найбільш цінними під час професійної підготовки суб'єктів навчання є відкриті проблеми, які також можуть бути складними. Зважаючи на те, що класифікація навчальних завдань, запропонована В. Оконем, характеризується найбільш суттєвими ознаками та має практичну цінність, класифікація проблемних завдань лише щодо особливостей їхніх складових та цілей фактично недостатня. Ця класифікація завдань не дозволяє а) розкрити структуру різноманітних типів навчальних проблем і тим самим знайти більш раціональні способи їх вирішення; б) визначити характер і зміст невідомого у завданні та знайти критерії оцінки для різноманітних рівнів проблемності [114, с. 93].

Отже, з урахуванням загальних рис наукових та навчальних проблем, можна стверджувати, що завдання може одночасно бути: а) аналітичним, творчим, спеціальним; б) синтетичним, ключовим, комплексним, непершочерговим; в) з поєднанням усіх зазначених ознак. Крім цього, завдання

можна поділяти за ступенем масштабування цілей на стратегічні (характеризуються суттєвими професійними змінами мисленнєвих процесів щодо пріоритетних цілей); тактичні (визначаються формуванням та розвитком необхідних умінь і навичок, що сприяє досягнення стратегічних цілей) та оперативні (обумовлені певними алгоритмами вирішення завдань для досягнення тактичних і стратегічних цілей). Зазначені принципи та підходи до класифікацій професійних завдань і задачних ситуацій можна використати для вибору таких мисленнєвих стратегій, як аналогізування, комбінування, реконструювання та ін., під час проблемного навчання в системі професійної підготовки майбутніх охоронців кордону.

Зазначені результати аналізу класифікацій навчально-проблемних завдань професійного спрямування дозволяють нам перейти до характеристики мисленнєвих стратегій, що сприятимуть розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати аналізу наукових досліджень щодо сутності поняття «стратегія» свідчать, що Ю. А. Гулько, В. О. Моляко, Т. М. Третяк та ін. визначають цей термін як генеральну програму дій, ключовий напрямок пошуку і розробки, що підпорядковує собі всі інші дії. У межах стратегіального підходу, за висновками В. О. Моляко це можуть бути: а) аналогізування, б) комбінування, в) реконструювання, г) універсальна, д) стратегія спонтанних, «випадкових» підстановок» [103, с. 52].

На думку В. О. Моляко, стратегії як особистісне утворення є основою творчої обдарованості, оскільки поєднуються у структури, відповідальні за аналіз ситуації, оцінку нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування гіпотез і задумів вирішення завдань, можливості глибокої переорієнтації в різних умовах діяльності. Саме тому стратегії, як можна припустити, багато в чому сприяють і насичують конкретним змістом свідомість, акумулюють у підсвідомості знання і технології їх використання, які можуть бути використані (зі змінами або навіть у чистому вигляді) за умов виникнення нових проблем, вирішенн нових завдань»

[104, с. 46-47]. Слід зазначити, що складові стратегіального підходу вирішення професійних завдань, до структури яких входять необхідні засоби мисленнєвих дій, визначених М. І. Махмутовим, сприяють ефективному вирішенню проблемних завдань.

За висновками Л. Л. Гурової, Т. В. Корнілової та інших дослідників, стратегіальний підхід до вивчення процесу мислення сьогодні отримав суттєвий розвиток. Підтвердженням цьому є поява великої кількості наукових доробок, спрямованих на розкриття психологічних механізмів функціонування стратегій вирішення завдань і теоретичне осмислення отриманих результатів. Діапазон цих досліджень достатньо широкий, починаючи з вивчення стратегій прийняття рішень у нескладних проблемних ситуаціях і закінчуючи дослідженнями формування стратегій розв'язування конфліктів [40, с. 89].

На думку М. Л. Смільсон та Л. Л. Гурової, тлумачення сутності поняття «стратегія» досить часто пов'язують із процесом вирішення завдань: модель вирішення, послідовність процесу вирішення, схема вирішення, спосіб вирішення, метод вирішення, засіб вирішення тощо [148, с. 25].

Результати аналізу поглядів зарубіжних дослідників щодо сутності поняття «стратегія» свідчить, що це поняття у психологічну науку ввів американський психолог та дослідник Дж. Брунер. На думку дослідника та його однодумців Ж. Гуднау та Д. Остіна, поняття «стратегія» позначає модель вирішення завдання у сенсі набуття, збереження та використання інформації, що необхідна для досягнення певної мети та результатів [206, с. 66]. Послідовники Дж. Брунера переконані у тому, що «стратегія вирішення» є досить гнучкою і варіативною системою закономірностей, на яку можуть впливати сам об'єкт пошуку та особливості ситуації, у якій ведеться цей пошук. Усі чинники, що стосується рівня домагань (ситуативні та особистісні), впливають певним чином на мисленнєві дії і тим самим на цілі, які формують стратегію поведінки суб'єкта навчання. Стратегія пошуку може формуватися як свідомо, так і несвідомо під впливом зовнішніх та внутрішніх (особистісних) чинників. Ознаками прояву стратегій є: порядок в опрацюванні інформації на противагу випадковим,

невпорядкованим діям, економія часу та пізнавальних ресурсів суб'єкта навчання, гнучкість мислення (вміння змінювати, корегувати гіпотези під час зіткнення із суперечливою інформацією), впевненість у правильності обраного порядку дій і точне його виконання. Головна функція стратегій полягає в упорядкуванні інформації, створенні схем і структур, які її спрощують. Чим більше гіпотез має суб'єкт навчання щодо вирішення завдання, тим більша потреба в прийнятті, використанні стратегії [206, с. 67].

Зазначений аналіз поняття «стратегія», а також характеристики мисленнєвих стратегій, які сприятимуть розвитку професійного мислення під час вирішення цих завдань майбутніми офіцерами-прикордонниками, дозволяє перейти до класифікацій професійних завдань і проблемних ситуацій професійного спрямування. На підставі результатів проведеного аналізу змісту нормативно-правових актів, що регламентують сферу компетенції ДПСУ, можна класифікувати професійні завдання на: а) охоронні до їх переліку зараховуємо завдання щодо забезпечення надійної охорони та захисту кордону України способами і методами, визначеними у нормативно-правових актах, що регламентують професійну діяльність ДПСУ, на визначених охороняємих ділянок, секторів, районів та периметрів у контрольованому прикордонному районі; б) режимні (контролюючі) до їх переліку відносимо всі види прикордонних нарядів, що несуть службу по лінії державного кордону незалежно від географічних фізико-географічних умов, у тилкових підступах до ділянки відповідальності; у пунктах пропуску через державний кордон, у військових містечках підрозділів ДПСУ, штабах військових частин, тощо; в) інформаційно-аналітичні це всі організаційно-планові, адміністративно-правові заходи з охорони та захисту кордону, повсякденної діяльності особового складу підрозділів, усіх видів забезпечення структурних підрозділів ДПСУ, підтримання бойової, мобілізаційної готовності до дій у надзвичайних та кризових ситуаціях, а також підтримання у належному стані всіх категорій державного майна, зброї, техніки у тощо; підготовка, супровід і відпрацювання вхідної та вихідної кореспонденції внутрішнього документообігу, аналітичне опрацювання великих

масивів відомчої інформації, що циркулює в ДПСУ; г) превентивні це організаційно-правові, профілактичні, оперативні, оперативно-технічні, оперативно-розшукові та ін. заходи щодо попередження порушень державного кордону в системі лінійного структурного підрозділу, органу охорони кордону регіонального управління та ДПСУ загалом, заходи з оперативного пошуку та розшуку порушників законодавства з прикордонних питань; д) комунікативні (підтримання взаємодії на різних рівнях у письмовій чи усній формах під час організації планування, вжиття заходів, а також підбиття підсумків професійної діяльності). Звісно, такий розподіл завдань є досить умовним, попри те, на нашу думку, це дозволяє краще зрозуміти їхню різницю щодо функціональних мисленнєвих дій офіцера-прикордонника та шляхи їх вирішення [174, с.180].

Розробляючи класифікацію професійних завдань, ми врахували, що психологічний аналіз структури навчального завдання необхідний для того, щоб, використовуючи дидактичну класифікацію, викладачі освітнього закладу ДПСУ могли в кожному окремому випадку завчасно передбачити способи управління навчальною діяльністю курсантів для вирішення навчально-професійних завдань та проблемних ситуацій, а також програмувати їхні мисленнєві дії. Це дозволяє визначати можливість вибору різноманітних типів проблемних ситуацій, що викликають певні психологічні складнощі та вимагають різноманітних розумових дій для успішного їх вирішення. М. І. Махмутов стверджує, що основою для психологічної класифікації навчальних завдань є логічна та психологічна структура власне проблеми та процесу її вирішення, які відображаються в структурі творчої мисленнєвої діяльності суб'єкта навчання [97, с. 153].

Навчальне завдання суб'єкти навчання вирішують шляхом виконання певного переліку дій. Перерахуємо ці дії:

- 1) перетворення умов завдання з метою визначення загального етапу досліджуваного об'єкта;
- 2) моделювання виокремленого стану до умов завдання в предметній графічній чи літерній формах;

- 3) перетворення моделі завдання та зв'язків між елементами з метою вивчення його властивостей у «чистому виді»;
- 4) побудову системи окремих завдань, вирішення яких відбувається у загальний спосіб;
- 5) контроль за виконанням попередніх дій;
- 6) оцінка засвоєння загального способу як результату вирішення конкретного завдання [95, с. 153].

З позиції викладача обов'язково необхідно враховувати характер професійної діяльності майбутніх фахівців та вимог, що зумовлені цією діяльністю [28, с. 56].

З огляду на зазначений перелік розумових дій суб'єкти навчання на початковому етапі (перший, другий курс навчання) не мають навичок та вмінь самостійного формулювання та вирішення «навчальних завдань». На думку В. І. Осьодла, чітке уявлення суб'єкта навчання про цінності, мотиви, інтереси і потреби є значущою детермінантою його життєдіяльності та професійного становлення. Усвідомлення суб'єктом навчання своєї ролі у системі соціально-правових відносин «офіцер – орган державної влади» сприяє розвитку професійно значущих якостей, необхідних для успішного становлення та професіоналізації [116, с. 180]. Саме на цьому етапі навчання викладачі допомагають суб'єктам навчання у вирішенні завдань, однак поступово, крок за кроком, суб'єкти навчання ці вміння та навички здобувають самотужки. Під час цього процесу в них формуються навички самостійної пізнавальної діяльності, тобто вміння самовдосконалення та навчання [41, с. 154].

Супутнім фактором активного інтелектуального розвитку є найбільша сприйнятливість до впливу засобів проблемного навчання з позицій вікової психології, що притаманна особам віком 18–25 років [153, с. 90]. Саме цей вік є типовим для курсантів – майбутніх офіцерів-прикордонників, які навчаються у НАДПСУ.

З огляду на це у межах стратегіального підходу проаналізуємо мисленнєві тенденції суб'єктів навчання ДПСУ під час вирішення охоронних завдань,

звернувши нашу увагу на такі процеси, як розуміння умови завдання, формування задуму та його перевірка.

Мисленнєва тенденція виявляється тоді, коли ті чи інші мисленнєві прийоми переважають у пошуковому процесі. У випадку з вирішенням охоронних завдань суб'єктами навчання це дії, яку ґрунтуються на аналогізуванні, комбінуванні та реконструюванні. Однак ми виокремлюємо не просто стратегію «аналогізування» або «реконструювання» без будь-якого використання інших прийомів, а надаємо їй суб'єктивної переваги під час використання певного типу міркувань. На нашу думку стратегії аналогізування, комбінування та реконструювання під час вирішення професійних завдань з охорони кордону можна використовувати як окремо, так і в поєднанні з іншими. Д. Н. Богоявленська, Л. Л. Гурова, І. Я. Лернер та ін. стверджують, що розуміння умови завдання є тим пізнавальним середовищем, у якому лише й можна знайти його рішення (а не вгадати його) [13, с. 113].

Більше того, розуміння сутності охоронних завдань ДПСУ визначає напрям мисленнєвих дії під час їх вирішення, зокрема формування задуму та гіпотез. Щодо цього Л. Л. Гурова, підкреслює, що «розуміння сутності об'єкта діяльності, принципу роботи з ним, пов'язаних з цим творчих знань, логічних підходів забезпечує інструментарій творчого мислення» [39, с. 16]. Розуміння майбутнім офіцером-прикордонником під час вирішення охоронних завдань пов'язане з адекватною ідентифікацією складових елементів завдання, функціональних можливостей своїх сил та засобів і противника, а також середовища, в якому відбуваються взаємодії між структурними підрозділами системи ДПСУ, з іншими правоохоронними, спеціальними органами і військовими формуваннями України. Саме в процесі вирішення суб'єкти навчання постійно уточнюють рішення та конкретизують з огляду на динаміку розвитку оперативної обстановки та часові межі, порівнюючи поточний стан ситуації з вихідними умовами. Отже, для того щоб зрозуміти сутність професійних завдань, часто необхідно спочатку висунути гіпотезу про певні функціональні можливості структурного підрозділу органу охорони державного

кордону (зробити прогноз щодо застосування тих чи інших тактичних форм і способів дій), а потім об'єднати розрізнені структурні складові в єдине ціле. Все це свідчить, що розуміння завдання – це мисленнєвий процес, який триває від першого ознайомлення із завданням до віднайдення його рішення, в якому можна виокремлювати розуміння умови та розуміння змісту рішення завдання.

Психологічну сутність процесу розуміння умови завдання В. О. Моляко вбачає в зіставленні нової інформації про досліджуваний об'єкт із наявними в суб'єкта навчання еталонами, оскільки «поза процесом порівняння розуміння неможливе» [105, с. 28]. З одного боку, суб'єкт навчання досягає ефективності розуміння умови завдання, лише коли у нього є відповідні еталони, подібні до нових, які є в завданні, коли є певні знання. Водночас Л. Л. Гурова, розкриваючи зміст поняття «знання», вказує, що це стан розуміння, адже воно спирається на актуалізовані та в певний спосіб відібрані знання [39, с. 18]. Отже, поняття розуміння передбачає оволодіння теоретичними знаннями, що об'єднують раніше невідоме з уже відомим, перетворюють роз'єднане на систему, яка орієнтована на застосування знань. Саме тому розвиток пізнавальних мисленнєвих дій майбутнього офіцера-прикордонника передбачає створення мисленнєвих конструкцій, що пов'язують новий об'єкт із знаннями суб'єкта про світ. Ці конструкції будуються на підставі засвоєних теоретичних знань і чуттєвих образів суб'єктів навчання. Так, наприклад, майбутній офіцер-прикордонник під час практичного вирішення завдання з планування заходів щодо охорони визначеної ділянки кордону, пункту пропуску чи військового містечка, розуміючи сутність побудови системи охорони кордону з її функціональним наповненням уникне негативних наслідків, зокрема порушень державного кордону. У такий спосіб майбутні офіцери-прикордонники можуть самотійно та безперешкодно об'єднувати, змінювати, виключати та включати будь-які елементи обстановки, без будь-яких побоювань. У цьому випадку, на наше переконання, можна спостерігати вільне оперування структурними елементами обстановки на державному кордоні майбутніми офіцерами-прикордонниками в момент, коли ідеї пошуку рішення ще не знайдено. Ми

також дійшли висновку, що такі вільні, часто, на перший погляд, не цілеспрямовані мисленнєві дії можуть мати ознаки дій за аналогією, усупереч аналогії чи бути за змістом комбінуванням структурних компонентів професійного завдання. Зважаючи на це, цілком можливо, що під час опанування умов вирішення охоронних та інших типів професійних завдань ДПСУ суб'єкти навчання можуть декілька разів доуточнювати умову завдання такого типу та перекладати її «на свою мову» з метою поглиблення її сприйняття та розуміння. Разом з цим під час здійснення суб'єктом навчання проміжних мисленнєвих актів можуть змінитися умови завдання, що може також приводити до повної заміни одного завдання іншим. Отже, у суб'єктів навчання виникають передумови до відтворення раніше засвоєних схем під час професійної підготовки в умовах ВВНЗ або ж до спроби на основі дуже складної перетворювальної мисленнєвої діяльності вирішити завдання по-новому. Особливе значення під час задуму мають успішні результати охорони кордону на основі власного ефективного або передового досвіду колег по службі як в межах органу охорони кордону, регіонального управління, так і ДПСУ загалом. Застосовуючи під час вирішення професійних завдань такі стратегії, як аналогізування, комбінування чи реконструювання майбутні офіцери-прикордонники мають змогу швидше прийняти певні управлінські рішення. При цьому створення задуму під час вирішення професійних завдань ДПСУ суб'єктами навчання може бути пов'язане зі застосуванням послідовних розумових дій на рівні мисленнєвих тенденцій (а не мисленнєвого маніпулювання навмання), що пов'язане із пошуком найбільш доцільних способів охорони кордону, їх протиставленням з огляду переваг та недоліків, а також комбінуванням цих способів.

Отже, під дією умови завдання деякі типові схеми порушень державного кордону, тактика дії порушників, прогнози розвитку штатних та нестандартних ситуацій, що виникають, набувають ролі орієнтирів, що зумовлюють виникнення різноманітних гіпотез, які, своєю чергою, подають первинне уявлення про рішення і сприяють утворенню певного напрямку міркувань майбутнього

офіцера-прикордонника, визначаючи провідну ідею цього етапу вирішення. Подальша пошукова діяльність суб'єкта навчання підпорядкована провідній ідеї, у межах якої виникають інші гіпотези, які наповнюють її змістом, тобто конкретизують первинне уявлення про рішення, допомагають визначитися з планом роботи.

Тенденції в мисленні майбутніх охоронців кордону, що виявляються в пошуковому процесі й виражаються в суб'єктивній перевазі використовувати дії за аналогією, усупереч реконструюванню чи комбінаторним діям, разом із настанням суб'єктивної впевненості в правильності рішення, сприяють суб'єктивному усвідомленню сутності рішення: його змісту, спрямованості дій, завдяки яким його досягнуто. Все це разом становить стратегію мисленнєвих дій майбутнього офіцера-прикордонника. Якщо у суб'єкта навчання переважають мисленнєві вподобання до аналогізування (реконструювання чи комбінування) упродовж усього пошукового процесу, то їх називають стратегіями аналогізування (реконструювання та комбінування). Якщо ж переважають мисленнєві дії впродовж певного етапу (чи етапів) процесу вирішення, то таку стратегію називають комбінованою.

Класифікація професійних завдань передусім необхідна для виявлення зовнішніх і внутрішніх ознак окремих типів навчальних проблем, їхніх специфічних властивостей і визначення характеру мисленнєвої діяльності суб'єктів навчання, вибору доцільних стратегій мислення, що викликано певним типом професійного завдання. З огляду на це пропонуємо таку класифікацію навчально-професійних завдань із метою розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, що охоплює: процедурні, комунікативні, практичні та проблемні (нестандартні) завдання.

Особистісно-зорієнтований підхід до підготовки висококваліфікованих, самостійних і самодостатніх фахівців, здатних приймати рішення в умовах реального та обмеженого часу, на сьогодні є пріоритетним. У зв'язку з цим перед викладачем постає важливе завдання щодо розвитку в майбутніх фахівців

здатності до творчого застосування на практиці набутих знань, умінь і навичок, що своєю чергою сприятиме розвитку їхнього професійного мислення.

Щодо психологічних особливостей розвитку мислення фахівців у системі професійної підготовки ВВНЗ необхідно підкреслити, що навчання є системним утворенням, і тому подальші наукові розвідки з питань розвитку професійного мислення майбутніх фахівців під час навчання, а також науково обґрунтоване проектування навчальних програм розвитку мислення потрібно базувати на знанні психологічних механізмів навчання. Задля глибшого розуміння цих механізмів та врахування під час професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно проаналізувати психологічні механізми навчання, що є типовими для розвитку професійного мислення членів навчальних груп ВВНЗ.

Для вирішення завдань дослідження необхідно насамперед з'ясувати сутність понять «механізм», «психологічний механізм», «психологічний механізм навчання», а також функціонування психологічних механізмів навчання у системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач ↔ суб'єкт навчання» в умовах вищого навчального закладу.

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел свідчать про те, що поняттям «механізм», яке походить з технічної галузі наук, позначають набір частин, вузлів і деталей, необхідних для приведення у рух різних форм усієї системи.

У словнику іншомовних слів за редакцією О. С. Мельничука наголошено на грецькомовному походженні терміна «механізм». У словнику цей термін потрактовано як сукупність проміжних станів або процесів будь-яких явищ [146, с. 413].

Ю. А. Андрійчук визначає «механізм» як певний набір елементів, що пов'язані і тісно взаємодіють між собою (систему процесів, прийомів і методів) заради вирішення спільних завдань і досягнення загальної мети роботи всього механізму через прийняття правильних та своєчасних рішень [2, с. 8].

На думку М. Л. Смульсон, поняття «механізм» стосується структурних характеристик об'єкта: це процес як сукупність дій та операцій; взаємодія

структури та процесу, а також результат, функції, соціальні умови діяльності. На думку вченої, термін «механізм» можна розглядати під різними кутами певних аспектів психіки і діяльності [150].

Ю. І. Машбиць вважає, що механізм – це певні конструкти, які описують взаємодію між компонентами системи [98, с. 199]. Однак, як слушно зазначає М. Л. Смульсон, за такого підходу втрачаються специфіка та евристична цінність, а відбувається лише дублювання понять і визначень [151].

Результати аналізу визначень поняття «механізм» у зарубіжних працях засвідчують, що, наприклад, W. Wimsatt трактує його як організовані сукупності сутностей та пов'язану з ними діяльність і процеси. Аналіз цього терміна, на думку дослідника, передбачає виокремлення складових усієї системи, розміщення їх у її загальній структурі, а також відносно один одного, з'ясування того, що вони роблять і як вони сприяють виконанню загальної функції системи [244, с. 236].

Схожої думки щодо тлумачення терміна «механізм» дотримуються також G. Solomon [241, с. 23], S. Han, R. Capraro, M. Capraro та ін., які визначають термін «механізм» як складову системи чи набір структурних елементів системи, що злагоджено функціонують. Механізм також дає певне розуміння як саме відбувається той чи інший процес та яким чином він організований [224].

Загалом можна стверджувати, що вітчизняні науковці поняття «механізм» пов'язують з певним видом людської діяльності у специфічному навчально-професійному середовищі, а зарубіжні дослідники частіше визначають сутність цього поняття у контексті якісної та злагодженої діяльності елементів (деталей) у структурі певної технічної системи.

Автори українських, радянських психолого-педагогічних праць розглядають поняття «механізм» у контексті механізмів виховання, навчання, методів впливу та розвитку особистості, а також у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Значну увагу представники різних психологічних шкіл звертають на дослідження механізмів пам'яті, сприйняття, волі, емоцій, розвитку творчості та ін. У зарубіжних наукових розвідках останнє десятиріччя

помітна тенденція до актуалізації досліджень механізмів психологічного захисту, вивчення людини як члена колективу чи учасника виробничо-технологічного процесу.

З урахуванням цього далі проаналізуємо наукові джерела, де розглядаються питання щодо сутності поняття «психологічні механізми» та «психологічні механізми навчання».

А. А. Залевська виокремлює такі концептуальні значення поняття «психологічний механізм»: 1) будова об'єкта, його структурні характеристики; 2) процес, тобто сукупність дій і операцій або низка процесів; 3) взаємодія структури і процесу; 4) результат; 5) соціальні умови діяльності [53, с. 31].

У дослідженнях Ю. І. Машбиця розкрито сутність функціонування психологічних механізмів як певної системи, зокрема особливості психологічної взаємодії викладача та суб'єктів навчання. Дослідник також наголошує на важливості аналізу психологічних механізмів, через глибинне розуміння сутності яких можна вирішити важливі психологічні проблеми навчання [97, с. 79].

Зарубіжний дослідник Д. Басс визначає сутність психологічних механізмів як відображення професійної поведінки фахівця через призму мислення з урахуванням процесів і технологій прийняття рішень [231]. Д. Вейскоф також розглядає психологічні механізми з урахуванням особливостей розвитку розумових здібностей фахівця та когнітивних моделей, що є їхньою основою. На його думку, ці моделі (психологічні механізми) лише зовні подібні до механістичних моделей, але насправді вони мають більше стосується справжньої системи. Вони, як правило, будуються з використанням низки методик абстрагування функціональних властивостей системи, які можуть не співпадати з її механістичною організацією [215].

Своєю чергою С. Райт, В. Бетчел психологічні механізми розглядають у механістичному підході, акцентуючи увагу на застосуванні їх у психологічній площині, зокрема для пояснення мотивації та винагороди під час професійної діяльності. Вчені описують механістичний підхід з психологічного погляду, що

межує зі спорідненими з філософією темами психології, особливо в аспекті можливостей інтеграції психології у нейронауку [245].

За результати аналізу поглядів зарубіжних учених (див. таблиця.2), які досліджують механізми та психологічні механізми, можна зробити висновок, що науковці розглядають ці поняття переважно у контексті покращення ефективності функціонування технічних систем, рідше – професійної діяльності фахівця як елемента виробничих систем задля покращення продуктивності праці фахівців за мінімуму психологічних навантажень. За своєю сутністю погляди зарубіжних учених тяжіють більше до біхевіористичних теорій. У зведеній таблиці 2.2 подано погляди українських, радянських і зарубіжних учених щодо сутності понять «механізм» і «психологічний механізм».

Таблиця 2.2

Сутність визначення понять «механізм» і «психологічні механізми» у українських, радянських і зарубіжних джерелах

Автори	Визначення
О.С.Мельничук (1974)	Сукупність проміжних станів або процесів будь-яких явищ
Ю. І. Машбиць (2001)	Певні конструкти, що описують взаємодію між компонентами системи
Ю. А. Андрійчук (2013)	Певний набір елементів, які пов'язані і тісно взаємодіють між собою (система процесів, прийомів і методів) заради вирішення спільних завдань і досягнення загальної мети роботи всього механізму через прийняття правильних та своєчасних рішень
М. Л. Смульсон (2014)	Структурні характеристики об'єкта: процес як сукупність дій та операцій; взаємодія структури та процесу, а також результат, функції, соціальні умови реалізації діяльності
В. Вімсат (1994)	Організовані сукупності сутностей, а також пов'язана з ними діяльність і процеси
Дж. Соломон, С. Хан, Р. Капрано М. Капрано (2015)	Складова системи чи набір структурних її елементів, що злагоджено функціонують. Механізм також дає певне розуміння, як саме відбувається той чи інший процес та яким чином він організований
Ю. І. Машбиць (1987)	Певна система, зокрема в аспектах психологічної взаємодії викладача та суб'єктів навчання
А. А. Залевська (1992)	Будова об'єкта з його структурними характеристиками 2) процес, тобто деяка сутність дій і операцій або низка процесів; 3) взаємодія структури і процесу; 4) результат; 5) соціальні умови діяльності
Д. Басс (1995)	Відображення професійної поведінки фахівця через призму мислення з урахуванням процесів і технологій прийняття рішень
Д. Вейскоф (2011)	Пов'язаний з розвитком розумових здібностей фахівця та когнітивних моделей, що лежать в їх основі. Ці моделі (психологічні механізми) лише зовні подібні до механістичних моделей, але насправді мають значно

С. Райт, В. Бетчел (2007)	складніший зв'язок із системою Розглядають у механістичному підході й акцентують увагу на застосуванні їх у психологічній площині, зокрема через пояснення мотивації та винагороди під час професійної діяльності. Описують його як механістичний підхід з психологічного погляду, що межує зі спорідненими з філософією темами психології, особливо в аспекті можливостей інтеграції психології у нейронауку
------------------------------	--

Для більш повного розкриття сутності термінів «механізм» і «психологічний механізм» наведені приклади їх тлумачення дозволяють зробити ще одне проміжне узагальнення. Ці поняття подібні за такими критеріями, як:

- 1) призначення – задля покращення діяльності певної механічної системи або людини в системі;
- 2) функції – вирішення завдань, технологічних проблем, ситуацій тощо; розподіл та перерозподіл структурних елементів, ліквідація застарілих частин, а також оновлення різних компонентів системи чи створення нових;
- 3) можливості застосування – на засадах ґрунтовних знань особливостей функціонування різноманітних механізмів – оптимальний їх вибір щодо умов конкретних завдань, швидкість включення, перерозподілу механізмів у певний процес та їх регенерація або створення.

У контексті психологічних механізмів важливо також розглянути процеси мислення, які полягають у відтворенні об'єктивної дійсності засобами мовлення та практичних дій, що є вищим психологічним етапом пізнання [118, с. 244].

С. Д. Максименко констатує, що мислення органічно пов'язане із практикою. Практика – джерело мисленнєвої діяльності. Мислення породжується потребами людської практики та розвивається у процесі пошуку шляхів його задоволення. Навіть наукові теоретичні проблеми пізнання, не пов'язані безпосередньо з потребами практики, мають її своїм віддаленим джерелом. Своєю чергою практична діяльність фахівця не можлива без мислення, вона стимулює його постійний розвиток, сприяючи впровадженню досягнень людської думки в різноманітні сфери життя суспільства. Академік С. Д. Максименко зазначає, що мислення відіграє в нашому житті визначну роль та впливає на нього: «Значення мислення в житті людини полягає у тому, що воно дає можливість наукового пізнання світу, передбачення і прогнозування

розвитку подій, практичного опанування закономірностей дійсності, використання їх для своїх потреб та інтересів» [85, с. 280]. На його думку, мислення є підвалиною свідомої діяльності особистості, формування її розумових та інших властивостей. Рівень його розвитку визначає, наскільки людина здатна орієнтуватися в навколишньому світі, як вона панує над обставинами і над собою [86, с. 281].

Одним із методів активізації професійного мислення Г. О. Балл називає проблемну ситуацію (процеси вирішення завдань) і невідповідність між вихідними даними завдання та кінцевими цілями, яких фахівець намагається досягнути (вирішити проблемне завдання) [6, с. 18].

У нашому дослідженні також ми враховуємо структуру мислення за класифікацією С. Д. Максименка, яка містить три складові: 1) загальне мислення; 2) предметне мислення; 3) критичне мислення [82, с. 34]. Кожен із рівнів мислення, за О. В. Тягло, враховує попередній [162, с. 176]. За роботою академіка С. Д. Максименка подано ілюстративне зображення структури рівнів мислення (рис. 2.1).



Рисунок 2.1 - Структура рівнів мислення

Водночас результати аналізу досліджень професійного розвитку та психології професіоналізму (П. Л. Блонський, О. В. Зінченко, Є. О. Климов, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, С. І. Сураєва, М. М. Філоненко та ін.) свідчать про те, що характеристики особистості суттєво позначаються на процесі й результаті мислення й діяльності під час її професіоналізації. Правда, необхідно вказати про різні підходи у психолого-педагогічних дослідженнях до

трактування поняття «професійне мислення». Так, наприклад, на думку дослідника П. Л. Блонського, професійне мислення – це розумова сторона творчості, тобто суб'єктивний психічний процес, спрямований на розумову оптимізацію об'єкта професійної діяльності [18, с. 120]. Сутність психічного процесу професійного мислення, за П.Л. Блонським, полягає у безперервній розумовій діяльності, що починається з уявлення, початкової ідеї (гіпотези, визначення завдання, пошуку рішення) та пов'язаних із цією ідеєю послідовних етапів, спрямованих на оптимізацію: «виникнення ідеї – концентрація й аналіз знань – синтез рішення – оптимізація рішення – аналіз оптимальності результату – аналіз оптимальності ідеї – уточнення (або виникнення нової) ідеї та ін.» [18, с. 121].

Дослідження професійного мислення як психічного процесу представлено також у концепції С. Л. Рубінштейна. Принциповою у ній є розрізнення логічних операцій і відповідних психологічних процесів. Хоча в якості вихідного матеріалу використовуються дві логічні операції – абстрагування та узагальнення, а також їх елементарні форми – аналіз і синтез, однак суто психологічно вони розглядаються як процеси взаємодії суб'єкта з об'єктом – через умови та вимоги завдання. Крім цього, якщо під час логічного опису операції аналізу та синтезу можуть бути по суті виокремлені, то в психологічному ракурсі вони завжди взаємопов'язані. Так, за С. Л. Рубінштейном основним психологічним процесом мислення під час розв'язування завдань є «аналіз через синтез». Ми погоджуємось з його думкою про те, що цей процес є універсальним, який дозволяє розкрити внутрішні механізми мисленнєвої діяльності суб'єкта та зокрема виділити психологічні стадії процесу розв'язування завдань [132, с. 112].

Своєю чергою дослідниця феномену мислення Н. І. Пов'якель, порушуючи питання детермінації поняття «професійне мислення» та його змісту, на основі проведеного аналізу літературних джерел виокремлює такі різновиди мислення, як ідеальне мислення та мислення вищого рівня – «акме», що, з одного боку, пов'язані з ментальністю, самосвідомістю, професійною компетентністю та

професіоналізмом, а з іншого – з фахово-професійним мисленням з огляду на специфіку фаху, діяльності, класів завдань, технологій їхнього вирішення. У такому випадку професіоналізм мислення обмежується критеріями та межами відповідної професії, специфікою професійної діяльності. Вчені також звертають увагу на специфічні якості й характеристики, властиві професійному мисленню, серед яких провідну роль відіграють характеристики як теоретичного, так і практичного мислення: практичність, конструктивність, технологічність, оперативність, продуктивність, творчість, ініціативність, гнучкість, швидкість, розробленість, відкритість, системність, логічність, діалектичність, організованість, саморегульованість, реверсивність тощо [123, с. 139–141].

У нашому дослідженні ми також розглядаємо зв'язок між професійним мисленням та навчальною діяльністю у системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач↔суб'єкт навчання» в умовах вищого навчального закладу. У розумінні Ю. І. Машбиця, навчальна діяльність – це процес цілеспрямованого впливу на особистість через засвоєння знань, розвиток інтелекту (мислення), оволодіння уміннями і навичками, а також способів пізнавальної діяльності. Врахування особливостей застосування психологічних механізмів має важливе значення для розвитку професійного мислення майбутніх фахівців та підвищення ефективності навчального процесу в умовах вищого освітнього закладу [96, с. 93].

У концепції навчання Ю. І. Машбиця цю взаємодію викладача та суб'єкта навчання ототожнено з управлінням. Зокрема діяльність суб'єкта навчання – це керована система, а викладача – така, що керує (управляє). Засобами управління є навчальні впливи (основні й допоміжні), а способами функціонування – навчальне завдання [97, с. 199; 17, с. 6].

Відповідно, навчальна діяльність викладача здійснюється під час вирішення навчальних завдань. Як правило, що викладач ставить перед суб'єктом навчання завдання (у явному чи неявному вигляді, наприклад, в останньому випадку під час викладання нового навчального матеріалу), а курсант здійснює навчальну діяльність, вирішуючи завдання. У такому випадку

необхідно розрізняти завдання, які ставить викладач (зовнішні) і ті, які вирішує суб'єкт навчання (внутрішні). Для того щоб зовнішнє завдання стало внутрішнім, суб'єкт навчання його має прийняти. У цьому ж сенсі вирішення завдання передбачає виконання умов, які воно висуває [4, с.18].

Отже, цілеспрямований навчальний процес передбачає взаємодію викладача та суб'єктів навчання в аспектах формування в останніх загальнопредметних компетентностей, окреслених стандартом освіти. У такому разі пріоритети у відносинах між учасниками навчальної діяльності визначає викладач щодо організації навчання, цілей заняття, добору змісту і форм, інноваційних психолого-педагогічних технологій [144, с. 180].

Зазначимо, що Ю. І. Машбиць чітко вказує на необхідності здійснення декомпозиції системи навчання, відповідно до якого навчання слід розглядати як систему двох діяльностей – викладача і суб'єкта навчання. Вчений наголошує, що зміст і методи навчання, технічні засоби та ін. треба розглядати в контексті цих двох діяльностей. За такого підходу взаємодія вчителя та суб'єктів навчання – це системи на рівні здійснюваних ними діяльностей, де не може бути нівелювання ролі складових цієї системи [100, с. 4].

Схожих поглядів дотримується Л. В. Занков, який вважає, що сучасні тенденції до інтеграції засобів, методів і мистецтва викладання, які стимулюють виникнення нових підходів до навчання, мають забезпечити автономний професійний розвиток майбутніх фахівців, підсилити їхню творчу активність. Дослідник також вказує, що у системі «суб'єкт навчання – технологія – викладач» останній займає роль т.зв. технолога та методолога, а суб'єкт навчання є активним учасником освітнього процесу, тобто суб'єктом освіти [54, с. 119]. На основі проектування можливий складний перехід від репродуктивної діяльності суб'єктів навчання до продуктивної і творчої.

Дослідники В. В. Давидов і А. К. Маркова вказують на те, що спільна навчальна діяльність у системі суб'єкт – суб'єктної взаємодії «викладач↔суб'єкт навчання» також сприяє оптимальному формуванню мислення фахівця [42, с. 301].

Ще одним аспектом, на який ми звертаємо особливу увагу в нашому дослідженні, є спосіб функціонування навчальної діяльності. У психолого-педагогічних джерелах види навчання розрізняють за трьома критеріями: 1) за предметом (вивчення певних дисципліни; 2) за критерієм вирішення завдань (навчають способів вирішення завдань). У контексті вирішення завдань навчання поділяють на: а) теоретичне, яке полягає у формуванні ідей, понять, законів, правил; б) практичне, внаслідок якого виробляються моторні, сенсорні навички та розумової діяльності (лабораторні заняття та практичні заняття, ділові ігри з на заняттях та ін.); в) образне, емоційне, етичне та естетичне навчання – формування еталонів переживань, поведінки, відносин, що визначають становлення емоційної зрілості (заняття з літератури, етики та естетики, культурології, історії та ін.; 3) за критерієм організації способу навчання (а) проблемне навчання, яке полягає у створенні проблемної ситуації в навчанні, тобто таких умов, за яких для курсантів головним є самостійне (індивідуальне або групове) чи під керівництвом викладача вирішення пізнавальних суперечностей, що виникли в конкретній галузі знань; б) програмоване навчання – навчання за попередньо розробленою програмою за допомогою особливих засобів навчання) [126, с.12].

З урахуванням праць цих науковців проілюструємо сучасну класифікацію видів навчання (за визначеними критеріями) рис. 2.2.



Рисунок 2.2 - Класифікація видів навчання (за визначеними критеріями)

Відповідно до задачного критерію Ю. І. Машбиць вважає, що навчальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, здійснюється не інакше, як шляхом вирішення специфічних для неї завдань (навчальних завдань). Підкреслимо, що термін «завдання» містить не тільки розумові, а й перцептивні, мнемічні завдання, а також завдання на розуміння, рефлексію та ін. За результатами аналізу визначень цього терміна ми вважаємо, що найбільш вдало його сформулював Ю. І. Машбиць [33, с. 73].

Сутність поняття, «завдання» у тлумаченні О. М. Леонтьєва – це стандартизована (схематизована) форма опису певного фрагмента (відрізка) вже здійсненої (тієї, що вже досягнула потрібного результату) пізнавальної діяльності, котра зорієнтована на створення умов для відтворення цієї діяльності в умовах навчання. Якщо ж йдеться про завдання у суто психологічному контексті, то, як зазначає О. М. Леонтьєв [75, с. 57], завдання для людини в системі «людина – завдання» передбачає виокремлення мети, з усіма структурними компонентами (умовами і вимогами).

Наведені приклади дозволяють нам з'ясувати послідовність урахування психологічних механізмів навчання (за концепцією навчання Ю. І. Машбиця) задля розвитку професійного мислення майбутніх фахівців. [115, с. 74]. Послідовність застосування психологічних механізмів навчання, за Ю. І. Машбицем, які описують взаємодію викладача і суб'єктів навчання, проілюстровано на рис. 2.3.



Рисунок 2.3 - Психологічні механізми навчання, які описують взаємодію викладача і суб'єктів навчання у навчальній групі.

Далі коротко їх охарактеризуємо. Щодо механізму зворотного зв'язку в навчальній діяльності, то принципове значення має урахування зворотного зв'язку під час проектування навчальних програм з освітньою метою, оскільки цей механізм є подібним для будь-якої системи замкнутого управління [115, с. 80; 205, с. 35].

Інший психологічний механізм (за Ю. І. Машбицем) – механізм до визначення навчальних завдань – можна розглядати як один з механізмів початкової діяльності, що може бути виявлений лише у випадку, коли ця діяльність досліджується не як індивідуальна, а як групова – в межах навчання, що розкриває суттєвий аспект взаємодії між тим, хто навчає (викладач) і тим, хто навчається (суб'єктом навчання) [100; 115, с. 104; 211, с. 32].

Ці відносини викладача та суб'єкта навчання у психологічній площині за концепцією навчання Ю. І. Машбиця можна трактувати як систему управління. Засобами управління є навчальні впливи: основні (у вигляді завдань) і допоміжні, які стосуються цих завдань (у вигляді підказок, вказівок тощо). Взаємодія системи «викладач – суб'єкт навчання» характеризується активним мисленнєвим процесом обох сторін. У нашому дослідженні має важливе значення врахування психологічного механізму до визначення завдань, яке сприятиме розвитку професійного мислення майбутніх фахівців у системі професійної підготовки [100, с. 75].

Зарубіжні науковці Р.В. Кульгавий, Р.Бардвел, В.Б. Кохен та ін. значну увагу приділяють проблематиці психологічних механізмів навчання, зокрема зворотного зв'язку в системі професійної підготовки фахівців. Учені відстоюють думку, що частота включення механізму зворотного зв'язку залежить від двох типових факторів: 1) режиму навчання (під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії частота активізації цього механізму значно вища); 2) рівня детермінації управління навчальною діяльністю [205, с. 6; 231, с. 35; 211, с. 67].

Щодо характеристики психологічного механізму навчання до визначення завдань, то слід зазначити, що для розвитку мислення фахівців викладачу необхідно враховувати два випадки: 1) коли структура завдання, побудованого

суб'єктом навчання, тотожна структурі заданого завдання (суб'єкти навчання часто за власною ініціативою навіть розширюють коло вирішуваних завдань); 2) коли завдання відрізняються. У цьому випадку отримуємо перевизначення завдання, тобто заміну одного завдання іншим. Принципове значення цього механізму полягає в тому, що він дає змогу теоретично обґрунтувати твердження: суб'єкт навчання є не лише об'єктом управління, але і суб'єктом навчальної діяльності [100, с. 744; 211, с. 7].

Психологічний механізм довизначення навчального завдання також передбачає наявність в особистості можливості вибору щодо постановки (і вирішення) тих чи інших навчальних завдань. Аналіз особливостей вибору цих завдань розкриває шляхи дослідження особливостей індивідуалізації особистості, а також розвитку мислення. Сутність її, як вважає Ю. І. Машбиць, становить сукупність смислових відношень і настанов людини у світі, які набуваються протягом життя у суспільстві, забезпечують орієнтування в ієрархії цінностей і оволодіння поведінкою у ситуаціях вибору, виявляються в діяльності й спілкуванні, у продуктах культури. Індивідуальність є відображенням неповторності людини, а процес індивідуалізації відображає динаміку психічного розвитку суб'єкта навчання, його мислення [97, с. 40; 231, с. 28].

У нашому дослідженні ми враховуємо висновки М. Л. Смульсон, яка зазначає, що сутність психологічного механізму довизначення завдання фактично є віддзеркаленням внутрішньої детермінації діяльності суб'єкта навчання, що зумовлена його особистісним смислом. У такий спосіб суб'єкт навчання, перебуваючи під впливом різноманітних когнітивних, потребнісно-мотиваційних чи операційних чинників, особисто здійснює перетворення зовнішнього завдання на психологічно осмислену (розумові дії), тобто власну опрідмечену діяльність [150]. Тривале тренування цих розумових дій суб'єктами навчання під час професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу може давати необхідні результати щодо формування певних мисленнєвих звичок суб'єктів навчання вирішувати різноманітні навчально-професійні завдання та, зрештою, сприяти розвитку професійного мислення майбутніх фахівців.

Розуміння механізму довизначення навчального завдання фактично розкриває нові межі психічного розвитку суб'єкта навчання, є джерелом розвитку професійного мислення та саморозвитку загалом [97, с. 11]. Що ж стосується характеристики ситуацій, пов'язаних із перевизначенням завдань, Ю. І. Машбиць називає умови, коли суб'єкт навчання повністю змінює завдання, яке поставив викладач, і вирішує інше. Однак довизначення та перевизначення завдань за певних умов може сприяти досягненню насамперед віддалених навчальних цілей, таких як розвиток професійного мислення, уяви, рефлексії, оволодіння суб'єктами навчання професійними навичками [151, с. 70]. Загалом під час проектування навчання викладач повинен враховувати не тільки механізм довизначення навчальних завдань, явища самостійного розширення простору і предметного змісту завдань, але й перевизначення завдань відповідно особистісних смислів суб'єктів навчання, їхніх віддалених навчальних і життєвих цілей. Це особливо стосується навчання осіб віком від 18 років, під час якого вказані психологічні механізми проявляються більш специфічно і виразно.

Отже, «психологічний механізм» у нашому тлумаченні передбачає певну людську чи механічну функціональність і взаємодію складових цієї системи на основі певних правил, закономірностей чи законів з метою досягнення необхідних цілей (вирішення завдань) на проміжному етапі технологічного процесу або певної діяльності загалом.

Саме у процесі відтворення об'єктивної дійсності можливий розвиток професійного мислення, який є вищим психологічним етапом пізнання майбутнього фахівця.

При проведенні емпіричного дослідження та під час розробки моделі цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників враховано особливості проблемного навчання в системі професійної підготовки, що подані у розділі 2.4.

2.4 Структурно-функціональна модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників

Структурно-функціональна модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників (рис. 2.5), у ній представлено критерії оцінки сформованості, рівні, суб'єкти та очікувані результати процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, застосування якої дозволить підвищити розвиток їхнього професійного мислення. Формування моделі дасть можливість зафіксувати велику кількість базових та супровідних елементів, що впливають та визначають її зміст.

Під час розроблення моделі цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників ми врахували, що моделювання є системою елементів, що відображає певні сторони, зв'язки та функції досліджуваного об'єкта, подає його у найбільш загальному вигляді, а модель, своєю чергою, є засобом пізнання, узагальнення та відтворення окремих елементів цієї системи у формі базових компонентів та описових характеристик [53; 54]. Окрім того, модель характеризується універсальністю, адже вона: по-перше, чітко визначає компоненти, які становлять систему; по-друге, схематично і точно представляє зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; по-третє, модель стає інструментом для порівняльного вивчення різних аспектів явища, процесу [143, с. 61].

2) Модель ураховує психологічні особливості професійної діяльності офіцера-прикордонника із урахуванням методичного забезпечення навчального процесу (зафіксовано фахові, інтегральні та інші компетентності).

Зважаючи на те, що процес професійної підготовки є тривалим і поетапним, для його аналізу варто враховувати всі причинно-наслідкові, суб'єкт-суб'єктні та інші складові. У зв'язку з цим пропонована модель передбачає три взаємопов'язані між собою етапи, що дозволить сформулювати у майбутніх офіцерів-прикордонників, на нашу думку, здатність мислити професійно та

здійснювати мисленнєві операції: діагностичний, розвивальний та результативний.

Охарактеризуємо кожен із цих етапів, через визначення їхньої сутності та ключових завдань.

Діагностичний етап передбачає врахування вікових, гендерних, індивідуальних та індивідуально-типологічних особливостей мислення курсантів, на основі психодіагностичного обстеження розумових здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників. До таких засобів належать методики: «МЛО-АМ» для вивчення адаптаційних можливостей курсантів; «Равена» – для оцінки коефіцієнта інтелекту і рівня розумових здібностей; «Піктограми» – для дослідження асоціативного мислення та логічної пам'яті, а також операцій мислення; «Сплутані лінії» – для визначення стійкості концентрованої уваги; «МДОМ-2» – для визначення здатності до абстрагування й оперування вербальними поняттями; «Червоно-чорні таблиці» – для оцінки переключення уваги; «Числові ряди» – для визначення рівня розвитку аналітичності індуктивного мислення; «Компаси» – для визначення особливостей просторового мислення; «Аналогії» – для аналізу комбінаторних здібностей; «Встановлення закономірностей» – для вивчення особливостей процесу мислення; «Типи мислення та рівня креативності Дж. Брунера» – для визначення базового типу мислення та рівня креативності.

Розвивальний етап моделі передбачає налагодженню суб'єкт-суб'єктної взаємодії та враховує роль викладача і курсанта під час розвитку професійного мислення. На цьому етапі викладач створює психологічні умови розвитку професійного мислення на засадах стратегій мислення (аналогізування, комбінування та реконструювання) принципів (проблемності, професійної спрямованості, комунікативності, творчості та емоційності) (та механізмів навчання, з урахуванням функцій, форм та компонентів навчання (мотиваційний та діяльнісний, пізнавальний та рефлексивний), а також методологічних підходів (проблемне, розвивальне, особистісно-зорієнтоване навчання). Викладач для розвитку професійного мислення курсантів бере до уваги особливості

професійної діяльності офіцерів-прикордонників, їхні пізнавальні інтереси, вікові, гендерні, індивідуальні та індивідуально-типологічні особливості мислення (на основі результатів проведеного психодіагностичного обстеження). Розвиває та формує навчальні мотиви, Цілеспрямований розвиток професійного мислення майбутніх охоронців кордону також передбачає моделювання викладачем професійно-спрямованих проблемних ситуацій (процедурних, практичних, комунікативних та проблемних навчально-професійних завдань), а також орієнтування суб'єктів навчання на їх розуміння. Процес розв'язування завдань курсантами починається з їхнього визначення та усвідомлення. Викладач під час розв'язування курсантами завдань стимулює у них формування та розвиток комбінаторних мисленнєвих навичок і вмінь. Для цього, він використовує психологічні механізми навчання у поетапній системі роботи як у групі, так індивідуально, а також забезпечує послідовність етапів розвитку мислення курсантів в умовах ВВНЗ. З огляду на це запропоновано дотримуватись алгоритму вирішення завдань та психологічних механізмів мислення у такій послідовності:

- 1) на етапі аналізу навчальних завдань курсант усвідомлює питання, мету та завдання; 2) під час оцінки нової інформації та 3) визначення завдання курсант опрацьовує зміст отриманої інформації через її розуміння та застосування розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація та ін.). На цих етапах розв'язування викладач стимулює курсантів до використання аналітико-синтетичного методу розв'язання завдань, тим самим забезпечуючи більш цілісну взаємодію суб'єкта навчання з об'єктом, стимулює курсантів до розмірковування у голос; 4) на етапах вибору варіантів рішення 5) підготовки вирішення та 6) прогнозування задуму вирішення завдань курсант застосовує такі форми мислення, як побудова гіпотез, суджень та міркувань. На цих етапах курсант здійснює операційний пошук смислів за рахунок використання пошукового та дослідницького методів розв'язання завдання. Завершує алгоритм вирішення завдань 7) прийняття рішень та 8) їх оцінка, під час яких курсант формулює власні умовиводи: індуктивні, дедуктивні та за аналогією,

застосовуючи індуктивно-дедуктивним метод. Для оптимізації процесів мислення на цих етапах викладач активно допомагає курсанту застосовувати стратегії мислення: аналогізування комбінування та реконструювання.

Своєю чергою викладач, використовуючи провідні психологічні механізми навчання за Ю. І. Машбицем, зокрема динамічний розподіл функцій управління, орієнтує курсантів на предметний зміст навчальної діяльності та концентрує їхню увагу на процесі розуміння завдання. Також викладач, застосовуючи так звані «підказки» або дефіцит інформації під час розв'язування, а також груповий ефект взаємного стимулювання під час роботи у складі групи, скеровує навчальну діяльність курсантів від несамотійного розв'язування навчальних завдань під його керівництвом до самотійного, тим самим забезпечуючи розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. Викладач актуалізує увагу та мотивацію курсантів до самовдосконалення та індивідуального розвитку, забезпечуючи критичну оцінку їхніх дій з метою цілеспрямованого вирішення ними навчально-професійних завдань та оволодіння новими способами продуктивних дій такими методами їх вирішення, як аналітико-синтетичний, пошуковий, дослідницький та індуктивно-дедуктивний.

Результативний етап моделі визначає належний рівень професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників за відповідними критеріями (когнітивним, потребнісно-мотиваційним, операційним) та рівнями професійного мислення (високим, середнім та низьким). До цього етапу ми включили результат означеного процесу – здатність мислити професійно та здійснювати мисленнєві операції, що сприяє здатності мотивувати дію і поведінку; готовність здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність, усвідомлювати сутність мотивів, цілей та дій (поведінки) в умовах вищого військового навчального закладу; сформованість навичок логічного міркування; відповідність мисленнєвих навичок рівню операцій, способам розв'язування завдань. Цей етап забезпечує здатність майбутніх офіцерів-прикордонників до узагальнення, прогнозування професійної діяльності, розвиваючи гнучкість, оперативність та

індивідуальність прийнятих доцільних рішень. У випадку недосягнення курсантами цього результату викладач пропонує курсантам застосувати психологічний механізм довизначення завдання, у крайніх випадках – механізм перевизначення завдань (пропонує нове). Курсант здійснює повторний операційний пошук нових способів їхнього розв'язування за визначеним алгоритмом.

Під час розвитку професійного мислення було враховано основні специфічні риси професійної діяльності офіцерів-прикордонників: зв'язок з практичним проєктуванням дійсності; часові обмеження у процесах мисленнєвих операцій; включення в процеси мислення елементів професійної ситуації (оперативної обстановки).

Висновки до розділу 2

1. Визначено та охарактеризовано критерії оцінки (когнітивний, потребнісно-мотиваційний та операційний) і рівні (високий, середній, низький) професійного мислення.

2. За результатами констатувального етапу було зроблено висновок про необхідні заходи щодо підвищення рівня розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема розробки програми розвитку мислення та практичних рекомендацій викладачам щодо її використання.

3. Структурно-функціональна модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає цілеспрямований вплив викладача на когнітивну, емоційну, потребнісно-мотиваційну та операційну сфери майбутніх охоронців кордону з опорою на провідний вид професійної діяльності та з урахуванням їхніх вікових, індивідуально-психологічних та гендерних особливостей мислення.

4. При проведенні емпіричного дослідження враховано етапи, ознаки, роль та місце проблемного навчання. Цей вид організації навчальної діяльності є досить дієвим методом розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, що дає можливість сформувати належний рівень їхньої професійної компетентності. Активне впровадження цього методу може здійснюватись без докорінних змін традиційних форм надання освітніх послуг з принципово новим поданням інформації – на засадах теорії проблемного навчання як управління учіннєвою діяльністю та із урахуванням психологічних механізмів навчання Ю. І. Машбиця.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [171; 172; 176; 177; 178].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ- ПРИКОРДОННИКІВ

3.1 Програма цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників

Результати психологічного аналізу професійної діяльності офіцерів-прикордонників, а також психодіагностики рівнів сформованості розумових здібностей курсантів засвідчили необхідність розроблення, обґрунтування та експериментальної перевірки в системі професійної підготовки в умовах вищого ВВНЗ авторської програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ця програма сприятиме формуванню та розвитку особистості фахівця-прикордонника з високим та середнім рівнем професійного мислення, здатністю до самостійних науково-дослідницьких розвідок на інтелектуальному рівні під час розв'язання професійно-спрямованих проблемних завдань з охорони і захисту державного кордону України.

Мета програми полягає у здійсненні цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, що дозволить їм здійснювати системний пошук та аналіз інформації професійного середовища, під час виконання професійних обов'язків, в умовах значних психологічних навантажень та у режимі реального часу.

В ході розробки програми, згідно з метою дослідження, ми поставили перед собою наступні завдання:

- виявити рівні сформованості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників;

- зафіксувати індивідуально-психологічні особливості особистісних якостей майбутніх офіцерів, що впливають на рівень та особливості їх професійного мислення;

- простежити взаємозв'язок між індивідуальними особливостями мислення і рівнем сформованості професійного мислення.

Адже, як ми зауважували у попередніх розділах дослідження, існують достовірні кореляційні зв'язки між індивідуально-психологічними властивостями та індивідуальними якостями і стилями мислення у майбутніх офіцерів-прикордонників, що в свою чергу, впливає на розвиток їх професійного мислення та професійних якостей.

В основу програми покладено концептуальні положення теорії проблемного навчання як управління навчальною діяльністю академіка Ю. І. Машбиця.

Зміст програми, спрямованої на розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, містить три основні блоки:

- 1) теоретичний, який охоплює систему наукових знань з теорії розвитку професійного мислення;

- 2) розвивальний, що розвиває аналітичні, управлінські, проектувальні, конструктивні, комбінаторні вміння й навички професійного мислення у майбутніх офіцерів-прикордонників для вирішення професійних завдань;

- 3) емоційно-рефлексивний, який дозволяє орієнтувати майбутніх офіцерів на самопізнання, осмислення своїх дій і станів, розвивати прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності.

Розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ можна розглядати у двох аспектах за широкого підходу йдеться про перехід від мислення академічного до мислення професійного, а у вузькому – про трансформацію окремих видів і властивостей розумової діяльності особистості та їх поєднання залежно від особливостей, умов, результатів професійної діяльності, тобто формування специфічних видів професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, які повинні бути здатними

приймати відповідальні рішення готовими до самовдосконалення, інтелектуального розвитку та самоосвіти.

Своєю чергою перший блок програми складається з психологічних особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників, психологічних стратегій мислення, принципів та компонентів навчання, методологічних підходів, психолого-педагогічних умов розвитку професійного мислення, видів психолого-педагогічного (навчального) впливу з боку викладача на суб'єктів навчання. Засвоєння теоретичного матеріалу здійснюється через різні форми лекцій, зокрема мінілекції, проблемні лекції, лекції-провокації, лекції із запланованими помилками, бінарні лекції, лекції-прес-конференції, лекції-діалоги, групові та семінарські заняття із використанням методик мозкового штурму, Жакотто, Сократівського діалогу та дискусії.

Необхідність теоретичного блоку обумовлена потребою у формуванні та розширенні спектру професійних знань, цінностей, мотивів, визначенні професійних цілей, дослідженні процесів мислення та вирішенні навчально-професійних завдань, а також застосуванні стратегій мислення. На даному цьому етапі відбувається системний вплив викладача через теоретичний компонент з метою розвитку високого та середнього рівня професійного мислення курсантів.

У процесі теоретичного обґрунтування програми було визначено психологічні умови, які впливають на розвиток професійного мислення: індивідуальні властивості мислення (рефлексивність, розумові здібності, розуміння переносного змісту, швидкість та ригідність мислення, інтелектуальна лабільність, комбінаторні здібності), стилі мислення, а також гендерні та індивідуально-типологічні властивості особистості.

Розвивальний блок програми враховує психологічні механізми навчання за концепцією Ю. І. Машбиця, особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії системи «викладач↔курсант», класифікацію рівнів складності навчально-професійних завдань та алгоритм їхнього вирішення. Цей блок програми спрямовано на розвиток теоретичного та професійного мислення, його глибини, послідовності, самостійності, критичності, швидкості, гнучкості, широти, комунікативних та

організаторських схильностей, які є важливими у професійній діяльності офіцерів-прикордонників. Його ключове завдання – визначення заходів, що дозволять забезпечити достатні психометричні показники та якість професійного мислення курсантів в умовах ВВНЗ.

Зазвичай базисом тренінгових технологій є використання ділових ігор як перспективної форми навчальної діяльності, що удосконалює навички професійного мислення, уможлиблює перехід від знаннєвих технологій до компетентнісних, де професійне мислення розглядається як одна із професійних компетенцій майбутніх офіцерів-прикордонників. Ігрові технології навчання передбачають реконструкцію моделі діяльності у межах запропонованого сценарію. Це може бути:

- навчальна (пізнавальна) гра – форма відтворення змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста;
- ділова гра – моделювання різних ситуацій, пов'язаних з формуванням умінь спілкуватися, обговорювати проблему в режимі мозкової атаки тощо;
- рольові ігри – імітація рольової поведінки у запропонованих сценарних умовах. Включення в навчальний процес ділових ігор дозволяє задовольнити пізнавальні, комунікативні, естетичні й творчі потреби курсантів, активізує їхню мисленнєву діяльність [3, с. 6].

Доцільним, на нашу думку, є також використання ситуаційно-рольових ігор, як методу, що містить у собі потенційні можливості активізації процесу професійної підготовки, адже дозволяє реалізувати одразу декілька його важливих функцій: освітню – формування вмінь і навичок роботи з різними джерелами інформації, розширення професійного мислення; розвивальну – розвиток творчого професійного мислення, здібностей самостійного пошуку необхідної інформації.

Реалізація ситуаційно-рольової гри під час практичних чи групових занять можлива за умов використання такої технології як кейс-метод, тобто аналіз конкретних ситуацій, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності фахівців Цей метод детермінує пізнавальний інтерес у

майбутніх офіцерів-прикордонників до розв'язання проблемних, учбово-професійних завдань, спрямовує їх розумову діяльність на продуктивні дії у нетипових ситуаціях. Цінність кейс-технології полягає в тому, що вона одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти [3, с. 6].

Кейс-метод засновано на використанні опису професійно-спрямованих проблемних ситуацій, його мета – навчити досліджувати ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них. При цьому кожен кейс має різний ступінь складності, ґрунтується на реальному фактичному матеріалі або ж наближеному, що дозволяє в процесі вирішення більш складних ситуацій, оперувати уже набутих досвідом. Перевагами кейс-технологій є їхня гнучкість, багатогранність, що сприяє розвитку особистісного потенціалу, здатності до комунікації, креативності мислення усіх учасників процесу професійної підготовки. Ситуаційно-рольові ігри за кейс-методом можна використовувати в процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників під час вивчення різних фахових дисциплін, оскільки вони легко адаптуються до специфіки будь-якої навчальної дисципліни.

Іще однією, також достатньо універсальною технологією підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є використання на заняттях ситуаційних практико-орієнтованих завдань. Підкреслимо, що останні можуть бути різними, але обов'язково повинні знаходитися в сфері їх професійного самовизначення. Ситуаційні практико-орієнтовані завдання сприяють зануренню курсантів у професійну діяльність, а актуалізація нової, професійно значущої інформації детермінує формування позитивної мотивації до оволодіння професійними знаннями, наближує курсантів до професійних умов і стимулює бажання не просто досягти конструктивних результатів, а й проявити свої знання та творчі здібності, оригінальність і швидкість мислення. Основним засобом навчання за

практико-орієнтованого підходу є ситуаційне (практико-орієнтоване завдання). Ситуаційне завдання – це завдання, що містить опис конкретної ситуації, зазвичай проблемної. Вони поділяються на три основні види:

- завдання, зміст яких пов'язаний з іншими дисциплінами (міждисциплінарні завдання);
- завдання, зміст яких пов'язаний з практичною дійсністю (професійними ситуаціями);
- завдання, зміст яких пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю суб'єктів навчання [45].

Перевагами використання ситуаційних практико-орієнтованих завдань є: різноманітність джерел інформації, колективний характер пізнавальної діяльності, форсований процес отримання знань, що істотно посилює збалансованість теоретичного і професійно-практичного компонентів системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, створює оптимальні умови для їхнього фахово-особистісного становлення. Розв'язування завдань-ситуацій сприяє знаннєвому накопиченню майбутніми офіцерами-прикордонниками базових моделей професійної діяльності, дає їм емоційно-ціннісний поштовх до наступної пошукової активності, забезпечує здобування ними початкового досвіду комплексного бачення професійної діяльності [141, с. 76].

Третій, емоційно-рефлексивний, блок програми враховує позитивне ставлення – стан спрямованості особистості майбутнього офіцера-прикордонника на усвідомлення своєї науково-дослідницької діяльності й самого себе як її суб'єкта. Цей блок сприяє росту професіоналізму та проявляється у здібності до постійного особистісного і професійного та інтелектуального самовдосконалення, саморозвитку на основі психологічних механізмів навчання, самоаналізу, саморегуляції, самооцінки та професійного самоконтролю.

Слушною у цьому контексті є думка Н.В. Чепелевої, яка зазначає, що самопроекування можна розглядати як завдання для самої особистості (йдеться про завдання на смисл), під час вирішення якого людині слід осмислити себе, власну життєву ситуацію та перспективу, переглянути свою позицію в ціннісно-

сміслових координатах, не лише інтерпретуючи та реінтерпретуючи свій життєвий досвід, а й саму себе [191, с. 106].

Основними завданнями програми є: розвиток умінь і навичок професійного мислення; усвідомлення психологічних особливостей професії «офіцер-прикордонник»; формування та систематизація знань, умінь і навичок стратегічного мислення; розвиток умінь та навичок вирішення процедурних, комунікативних, практичних та проблемних (нестандартних) навчально-професійних завдань; формування умінь самостійно приймати рішення державного рівня, виявляти та корегувати рівень сформованості власних професійних якостей, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Успішне вирішення окреслених завдань можливе за умов дотримання такого алгоритму:

- обґрунтування програми, яка б забезпечувала створення й впровадження психологічних умов розвитку професійного мислення, визначених на основі теоретичного аналізу;
- оптимальне використання міждисциплінарних зв'язків під час професійної підготовки;
- системний моніторинг особистісних навчально-професійних досягнень майбутніх офіцерів-прикордонників, згідно з визначеними критеріями, рівнями та показниками розвитку професійного мислення;
- впровадження програми розвитку в систему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ.

Насамперед зауважимо, що пріоритетним нашим завданням було створення програми, яка б забезпечила формування належного рівня розвитку професійного мислення майбутніх захисників кордону в умовах вищого військового навчального закладу. Важливими компонентами розвитку професійного мислення визначено:

- мотиваційний та діяльнісний (тобто мотиви, потреби, професійно-престижні установки та ціннісні орієнтації професійного мислення);

– пізнавальний та рефлексивний (тобто оптимізація змісту розвитку професійного мислення під час професійної підготовки у системі ВВНЗ).

Серед основних методологічних підходів в організації психолого-педагогічного впливу на когнітивну сферу [196, с. 33] майбутніх захисників кордону з урахуванням психологічних особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників у процесі їхньої професійної та спеціальної підготовки ми обрали такі: особистісно-зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний, когнітивний, системний.

Зауважимо, що методологію системного підходу широко використовується в сучасних наукових дослідженнях професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, В. Д. Шадріков, С. Р. Роджерс та ін. Найчастіше системний підхід у психології визначають як спосіб теоретичного та практичного дослідження, який передбачає, що кожний психічний процес, явище чи стан людини треба розглядати як систему [85, с. 48]. Розкриваючи можливості системної методології, В. А. Ганзен підкреслював, що в психології системний підхід дозволяє 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 [31, с. 3 - 4].

Особливістю цього підходу є те, що система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніх зв'язків з іншими системами. Використання системного підходу дозволило нам розробити комплексну універсальну програму розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників як цілісної системи, що створює оптимальні психологічні умови в процесі професійної підготовки. Йдеться про залучення усіх її складових: науково-педагогічного складу, конфігурації навчальних дисциплін із фіксацією програмних, спеціальних (фахових) компетентностей та компетентностей за вибором ВВНЗ, форм і методів професійної підготовки тощо.

Ми використали також діяльнісний підхід, обґрунтований у наукових доробках Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, С. Д. Максименка, Д. Супер, Р. Стендберг та ін. Саме в межах цього підходу особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка визначає свій особистісний розвиток через діяльність і спілкування. Цей підхід передбачає, що в центрі професійної підготовки знаходиться особистість курсанта: його мотиви, мета діяльності, його віковий, гендерний, індивідуально-психологічний та індивідуально-типологічний склад.

Діяльнісний підхід ґрунтується на розвитку професійних якостей особистості через діяльність, на єдності особистісної та предметної діяльності під час навчання, на врахуванні індивідуальних особливостей і потреб особистості на кожному етапі професійної освіти.

Розробляючи програму, ми оперували положеннями праксеологічного підходу, який передбачає цілеспрямовану підготовку до виконання діяльності з метою досягнення її результативності, презентований у наукових працях В. В. Козловського, А. М. Колеснікова та ін.

Праксеологічний підхід є тим методологічним концептом, що дозволяє осмислити діяльність особистості, у тому числі, й професійну під час міжособистісних відносин з погляду її результативності, виявлення дій, які заважають ефективній співпраці, з'ясування й усунення бар'єрів оптимальної взаємодії, вивчення можливостей, потенціалу і невикористаних резервів, вироблення пропозицій щодо підвищення ефективності діяльності на кожному етапі підготовки і виконання діяльності, планування майбутніх дій, підготовки до майбутньої діяльності, аналізу, зіставлення, порівняння поставленої мети в аспекті її результативності [198, с. 241]. Використання цього підходу дозволило нам визначити систему професійних умінь, які треба бути сформовати в майбутніх офіцерів-прикордонників і які є компонентом їхньої готовності до професійної діяльності.

У програмі було використано також компетентнісний підхід, який є методологічною основою практико-орієнтовного навчання, тобто збалансованого

співвідношення фундаментальної, академічної освіти і професійної підготовки, з акцентом на особистісному компоненті. Саме компетентнісний підхід орієнтований на результат – формування компетентного фахівця в тій чи іншій професійній сфері, який ефективно може працювати в умовах, що постійно змінюються, вільно орієнтується в складних ситуаціях своєї професії, володіє професійними компетенціями [79, с. 164]. До того ж компетентнісний підхід орієнтується не тільки на актуальні запити соціальної практики, а й враховує її перспективи. Це дає змогу підготувати фахівця, який прагнучиме професійного самовдосконалення, інтелектуального розвитку та буде відкритим до нового професійного досвіду.

Під час розробки та впровадження програми ми спиралися на принципи, які, на наш погляд, забезпечують її результативність: гуманізму, науковості, оптимізації і раціональності.

Принцип гуманізму є центральним, базовим у практичній психології. Він передбачає орієнтацію професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на їхній всебічний розвиток, включаючи насамперед професійне зростання. Дотримання цього принципу в навчальному процесі передбачає співпрацю і взаємодію викладача і курсанта, їх діалогу та співпрацю.

Дотримання принципу науковості передбачає використання в програмі формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників достовірних наукових даних і результатів спеціальних наукових досліджень. Цей принцип передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій та виявляється в змісті програми.

Принцип оптимізації та раціональності полягає в оптимальному поєднанні загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу й раціональності застосування сучасних методів і засобів навчання для впровадження запропонованої програми.

Серед психологічних характеристик, які визначають успішний професійний розвиток офіцерів-прикордонників, важливо вказати: рівень нервово-психічної стійкості, особливості самооцінки особистості, відчуття своєї

важливості для навколишніх, рівень конфліктності, досвід налагодження контактів з людьми, орієнтація на моральні норми суспільства, ступінь ухвалення групових норм військового колективу [180, с. 218].

Аналізуючи психологічні стратегії мислення офіцерів-прикордонників, підкреслимо, що розвиток професійного мислення треба розглядати як перехід від мислення академічного до власне професійного, а також як трансформацію окремих видів і властивостей мислення під час професійної підготовки до формування специфічних видів професійного мислення. Еволюція професійного мислення тісно пов'язана із психічним розвитком особистості, зокрема з інтелектуальним. Професійний інтелект є складною функціональною системою, що забезпечує орієнтовно-пошукову активність і прийняття рішень в професійних сферах, його результатом є професійні стратегії і дії. В період професійної підготовки, навчання у ВНЗ, важливе значення має формування загальних для усіх видів професійного мислення якостей – цілеспрямованості, лабільності, ґрунтовності, швидкості та гнучкості як показників активності мислення і формування таких його: образного, асоціативного, логічного, понятійного, практичного, теоретичного видів. У контексті ж психологічних механізмів важливо також розглядати процеси мислення, які полягають у відтворенні об'єктивної дійсності засобами мовлення та практичних дій, що є вищим психологічним етапом пізнання [118, с. 244].

Погоджуємося із позицією дослідників С. Д. Максименка, Дж. Гілфорд та ін., які підкреслюють тісну взаємодію та взаємовплив між мисленнєвою та практичною діяльністю й акцентують увагу на тому, що рівень розвитку мислення визначає, наскільки людина здатна орієнтуватися в навколишньому світі, як вона панує над обставинами і над собою [51, с. 281; 223, с. 197].

Результати аналізу використання мисленнєвих стратегій під час вирішення професійних завдань офіцерами-прикордонниками дозволили нам визначити три основних стратегії професійного мислення: стратегія аналогізування, комбінування та реконструювання [168, с.16].

Водночас необхідно зазначити, відзначимо, що ключовою позицією в оцінці психологічних стратегій мислення є сприйняття останнього не як автономного процесу, а як теоретичної складової сприйняття навколишньої дійсності та практичної, у тому числі й професійної діяльності, що своєю чергою, в умовах навчання майбутніх офіцерів-прикордонників детермінує необхідність пошуку та впровадження психолого-педагогічних засад, що забезпечать перманенту активізацію їхнього професійного мислення.

Останнє можливе за умов залучення у навчальну діяльність ВВНЗ інтерактивних форм різних видів занять та стратегій психолого-педагогічного впливу на свідомість та мислення курсантів, головна мета яких полягає у формуванні їхнього активного ставлення до оволодіння обраною професією, розвитку ініціативи та творчості.

Активне використання інтерактивних форм занять як засобів навчального впливу через психологічні механізми навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах начального закладу полягає у тому, що:

- за їх допомогою здійснюється керівництво навчальною діяльністю суб'єктів навчання з метою набуття теоретичних знань, умінь і навичок професійного мислення;
- вони є базисом для формування належних умов і повноцінного функціонування розвивально-пізнавального освітнього процесу, до якого активно долучається суб'єкт навчання як складова системи управління, що сприяє розвитку його професійного мислення та самостійної спроможності управління навчальною діяльністю;
- використання системи професійно-спрямованих проблемних завдань із застосуванням психологічних механізмів навчання дозволяє викладачу прогнозувати етапність і рівневість психолого-дидактичного впливу на розвиток професійного мислення майбутніх фахівців;
- врахування специфіки навчально-професійних завдань може сприяти більш оптимальному та повному дотриманню принципів відбору, прийомів

визначення, діагностики і використання навчальних завдань під час професійної підготовки в умовах ВНЗ.

Перевагами активних форм навчання, на нашу думку, є:

- вимушена активізація розумової діяльності, – той, хто навчається, змушений бути активним незалежно від свого бажання;
- тривалий, а не короткочасний, епізодичний характер активності;
- самостійне творче прийняття рішень у процесі навчання, підвищення ступеня мотивації та емоційності;
- постійна взаємодія тих, хто навчається, з викладачами за допомогою прямих та зворотних зв'язків.

Основу запропонованих форм лекцій створюють такі принципи контекстного навчання:

- принцип проблемності, який передбачає подання лекційного матеріалу у вигляді проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу та пошуку рішень;
- принцип ігрової діяльності, необхідний для активізації уваги слухачів, зняття емоційного напруження, створення творчої атмосфери та формування пізнавальної мотивації;
- принцип діалогічного спілкування, яке відбувається у вигляді зовнішнього та внутрішнього діалогу;
- принцип спільної колективної діяльності, що дозволяє створити активну, творчу та емоційно позитивну атмосферу;
- принцип двоплановості, що полягає у впровадженні в лекцію ігрових умовних і справжніх елементів: спрямованих на формування та розвиток здібностей і навиків за спеціальністю.

Мінілекції, які передбачають усний виклад навчального матеріалу за короткий проміжок часу із використанням засобів візуалізації. Головне завдання кожної мінілекції – не тільки розкрити теоретичні положення з визначеної теми, а і мотивувати майбутніх офіцерів-прикордонників на необхідність засвоєння

знань, акцентуючи увагу на їхньому практичному значенні для професійної діяльності.

Проблемна лекція передбачає високу активність курсантів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається шляхом їхньої самостійної роботи під час лекції, яка складається із двох етапів: мозкової атаки, що передбачає генерацію ідей без критики, колективне вирішення проблеми, та селекції ідей, тобто ретельне опрацювання кожної із ідей, кожного із запропонованих варіантів вирішення проблеми, обґрунтування прийняття чи відкидання ідеї. Матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки ефективно засвоюється, а й тривалий час зберігається в пам'яті.

Лекція-провокація використовується для розвитку в курсантів уміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію. Такі вміння можна формувати, використовуючи принцип ігрової діяльності – конфліктності, проблемності, спільної діяльності.

Лекція із запланованими помилками виконує не тільки стимулювальну, а й контрольну функції, оскільки дає викладачеві можливість оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а курсантам – перевірити себе й продемонструвати знання предмета, вміння орієнтуватися в ньому. Така лекція виконує стимулювальну, контрольну та діагностичну функції.

У бінарній лекції теоретичний матеріал проблемного змісту подається через живе діалогічне спілкування двох викладачів між собою. Тут моделюються справжні професійні ситуації та обговорення теоретичної моделі їхнього розв'язування з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п. Така лекція доцільна, коли, наприклад, є різні підходи до вирішення проблемних питань і кожний з викладачів відстоює власні позиції, або для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр. Бінарна лекція є ефективною формою навчання, близькою до інтелектуальної гри. Висока активність викладачів викликає відповідну розумову

й поведінкову реакцію майбутніх офіцерів-прикордонників, які отримують уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть безпосередню участь у ньому. Все це формує пізнавальні мотиви та активізує їхню розумову діяльність.

Лекція-конференція проводиться за схемою наукових конференцій і складається із заздалегідь сформованої проблеми і системи доповідей, які є результатом самостійної роботи курсантів. Такий вид лекцій значно підвищує роль самопідготовки та допомагає розвивати аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстракцію і конкретизацію мислення.

Лекція-діалог передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Перевага такої форми проведення лекційного заняття полягає в тому, що вона дозволяє спрямовувати увагу курсантів на найбільш важливі питання теми, визначати зміст і темп викладення навчального матеріалу з урахуванням особливостей їхнього сприйняття та мислення. Лекція цього типу базується на комплексній взаємодії окремих елементів: поданні матеріалу, його закріпленні, застосуванні, повторенні та контролі.

Для активізації пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників варто використовувати інтерактивні засоби психолого-педагогічного впливу і під час семінарських та групових занять. Ефективною методикою їх проведення є брейнстормінг або «мозковий штурм». Це метод вирішення невідкладних завдань, завдяки якому досягається високий рівень вирішення проблем та покращується якість підготовки майбутніх фахівців до визначення унікальних варіантів виходу із ситуацій, розвиток їхнього творчого мислення, спостережливості, винахідливості, навичок комунікації [185, с. 94]. Цей метод є двоетапною моделлю вирішення завдання: генерування нових ідей та осмислення кожної і відбір найкращої із них.

Іще однією методикою, яку варто застосовувати з метою активізації мисленнєвих процесів, є метод сократівського діалогу. Він необхідний для того, щоб навчити курсантів критично оцінювати свої знання у такий спосіб, покращити та вдосконалити набуті навички. Нові професійні знання формуються шляхом постановки запитань та пошуку правильних відповідей на них, що

детермінує розвиток продуктивного мислення, уміння висловлювати свої думки, критично оцінювати власні погляди, проявляти толерантність до пропозицій інших людей, що, своєю чергою інтенсифікує розвиток професійних умінь та навичок, інтерес до опанування обраної професії.

Для розроблення практичних вправ з розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників було використано методику «SCAMPER», запропоновану дослідником Р. Еберле для стимулювання процесів надситуативного мислення. Методика сприяє формуванню нових ідей та допомагає подолати шаблонність мислення. В її основу покладено сім прийомів: замінити (Substitute), комбінувати (Combine), додати (Adapt), модифікувати (Modify), застосувати (Put), вилучити (Eliminate), поміняти місцями (Reverse) [102, с.356].

Ми використали також метод Т. Б'юзена «Ментальні карти», в якому ментальна карта є інструментом візуального уявлення й запису інформації. Залежно від обсягу або застосування дослідник розрізняє такі типи ментальних карт [22, с. 51]:

- стандартні карти, що служать для засвоєння, запису ідей і розкриття власної індивідуальності;
- швидкісні карти, що стимулюють розумові процеси;
- майстер-карти, тобто дуже об'ємні карти до цілої галузі знань, наприклад за матеріалами одного семестру;
- мега-карти, пов'язані одна з одною, у яких подано деталі або додаткові аспекти.

Як показує практика, ментальні карти є корисними як наочні схеми під час викладання різних навчальних дисциплін. [22, с. 54].

Також використано методику «Метод шести капелюхів» Ед. де Боно. Цей метод допомагає подолати труднощі у вирішенні практичних та проблемних (не стандартних) навчально-професійних завдань шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен із яких представлено у вигляді метафоричного капелюха певного кольору, що сприяє зосередженості, стійкості і гнучкості.

Метод дозволяє структурувати розумову діяльність як особисту, так і колективну [16, с. 137].

З використанням зазначених методів можна розкрити понятійний апарат для ефективної організації та розвитку професійного мислення за такими категоріями: «мислення», «професійне мислення офіцерів-прикордонників», «мисленнєві стратегії», «завдання», «професійні завдання», «етапи прийняття рішень»; «мотивація», «цінності», «потреби», «характеристика психологічних особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників», «механізм», «психологічні механізми мислення», «психологічні механізми навчання», система «суб'єкт-суб'єктної взаємодії», «способи ефективної комунікації», «побудова ефективної мисле комунікаційної діяльності в умовах значних психологічних навантажень у режимі реального та обмеженого часу».

Усі ці засоби психолого-педагогічного впливу теоретичного (змістового) блоку розробленої нами програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу спрямовані на формування у них належного рівня і усвідомлення значущості оволодіння професійними знаннями, уміннями та навиками, їх ефективного використання для ефективного виконання службових обов'язків.

Концепцію управління навчальною діяльністю академіка Ю. І. Машбиця, а також психологічних механізмів навчання ми розглядаємо як теоретичний конструкт, який описує взаємодію компонентів системи, що забезпечує її функціонування [98, с. 3]. Психологічні механізми працюють на розвивальний характер навчання, тісно взаємодіючи з цілеспрямованим та закономірним процесом змін, при цьому самонавчання як найвищий суб'єктний рівень навчання кореспондує у цьому випадку з саморозвитком як найвищим рівнем розвитку, забезпечуючи його знаннєвий ресурс, ресурс засобів діяльності тощо [98, с. 3].

Аналіз концепції Ю. І. Машбиця засвідчив, наскільки важливою у процесі формування професійного мислення є система суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-суб'єкт навчання». [167, с. 3] Водночас, змістовне наповнення,

психокорекційна та інтелектуально-мисленнєва спрямованість навчально-професійних завдань дозволяє викладачу під час професійної підготовки забезпечувати ефективну взаємодію, а також комбінувати ті чи інші види психолого-педагогічного впливу для вирішення навчально-професійних завдань у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Це, своєю чергою, дозволяє подолати невизначеність освітньо-професійного середовища, яка виникає внаслідок того, що засвоєння знань і вмінь, розвиток професійного мислення та використання вже освоєних пізнавальних схем передбачають певні позиції, які заповнює суб'єкт навчання самостійно. Мова йде про суб'єктивні страхи, труднощі, невизначеність, розгубленість, неорганізованість. Якщо суб'єкт навчання під час професійної підготовки в умовах ВВНЗ може подолати свій страх, може вирішувати навчально-професійні завдання та приймати рішення в ситуації вибору, то навчальна діяльність має суб'єктивну успішність. Характер цього впливу не такий однозначний і, як виявляється, багато в чому залежить від системи професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього офіцера-прикордонника і того, як вони позначаються на розвитку інших особистісних якостей [147, с. 80].

Саме тому в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно навчити алгоритму вирішення навчально-професійних завдань. З метою покращення ефективності психолого-педагогічного впливу на розвиток професійного мислення курсантів, під час викладення навчального матеріалу викладач обов'язково повинен роз'яснити психологічні особливості переведення будь-якого мисленнєвого завдання з об'єктивної у суб'єктивну площину.

Для цього пропонується певна типологія мисленнєвих завдань. Викладачу необхідно довести суб'єктам навчання, що будь-яке мисленнєве завдання складається з об'єктивної та суб'єктивної (психологічної) структури або з об'єктивного та суб'єктивного середовища професійно-орієнтованих завдань. Під час психолого-педагогічного впливу на процеси розвитку професійного

мислення майбутніх офіцерів-прикордонників необхідні певні відправні точки, які у психологічних джерелах визначаються як «середовище завдань».

Так, наприклад, в об'єктивному середовищі завдань ми визначаємо два поняття: «вимога завдання» та «умова завдання». Зазначимо, що ці два поняття абсолютно не залежать від суб'єкта. Одне та інше суб'єкт навчання повинен усвідомити та прийняти як факт. Водночас на шляху прийняття цього положення як факту виникає складна психологічна проблема, а саме: переведення з об'єктивної структури завдання у суб'єктивну (психологічну). Тобто йдеться про те, що «вимога завдання» повинна перейти у суб'єктивну категорію і стати «метою завдання». Цей процес називається формуванням цілей чи розумінням завдання, процесом її присвоєння, усвідомлення суб'єктом навчання [35, с. 295].

Відповідно, під час аналізу «умов завдання», ця умова в суб'єктивному (психологічному) середовищі завдання переходить у категорію «засобів вирішення завдань», які суб'єкт навчання може або просто привласнити отриманні дані собі або створити самостійно з метою подальшого вирішення завдань. На цьому етапі розв'язування завдання у психологічному аспекті відбувається взаємодія суб'єкта з об'єктом під час виконання логічних операцій аналізу «умов завдання» через їхнє співвіднесення з «вимогами». Це пошук закономірностей, конфліктів, суперечностей між умовами й вимогами. Переструктурування умов завдання у суб'єктивні цілі є необхідною умовою його подальшого розв'язання. Тобто йдеться про те щоб у процесі розв'язування досягнути якісних змін з метою перетворення та пошуку операційних смислів завдання через побудову гіпотез, висунення суджень та міркувань як засобів розв'язування завдання. Отже, результатом цього пошуку є повне розуміння цілей та засобів розв'язування завдання в їхніх істотних зв'язках як єдине ціле.

Фактично ми виокремлюємо дві складові процесу розв'язування завдань:

- 1) формування цілей;
- 2) створення та пошуку засобів вирішення завдань (див. рис.3.6).

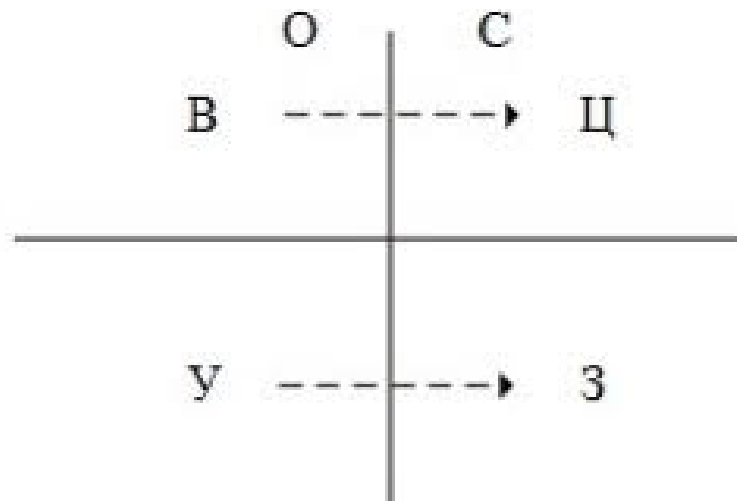


**Рисунок 3.6. О - Об'єктивна структура завдання: В-вимога, У-умова;
С- Суб'єктивна структура завдання: Ц-ціль; З – засіб**

Будь-які навчально-професійні завдання ми можемо ранжувати за чотирма рівнями складності. Типологія рівнів складності представлена такими складовими: 1) наявністю чи відсутністю розуміння учбово-професійних завдань курсантом; 2) наявністю чи відсутністю засобів для їх розв'язування. Схематично ці рівні подано на рис.3.7.

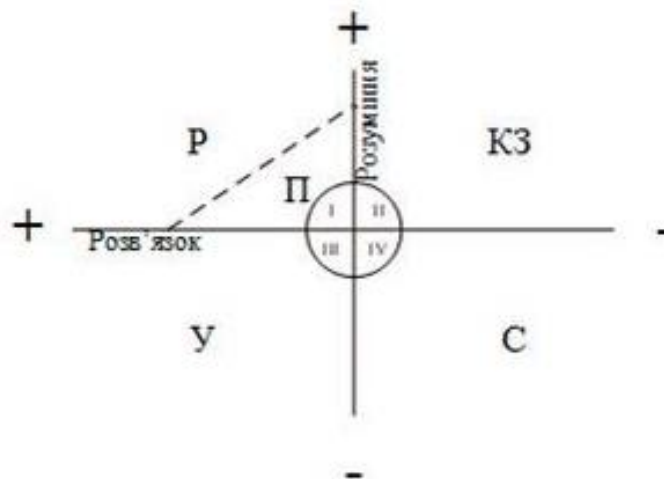


Рисунок 3.7 - Рівні складності навчально-професійних завдань

– I рівень (репродуктивний) характеризується усвідомленням змісту завдання, у цьому контексті переважають репродуктивний (Р) та продуктивний (П) типи мислення, тобто відбувається переструктурування умови завдання від об'єктивної (О) до суб'єктивної (С) психологічної складової;

– II рівень (репродуктивно-продуктивний) характеризується розумінням завдання, однак відсутністю засобів його вирішення. Розуміння завдання курсантом, у цьому випадку, виявляється у чіткості формулювання викладачем. Що ж до засобів вирішення, то вони можуть бути репродуктивними (алгоритмічними, тобто вибір всі наявні варіанти) та продуктивними (евристичними, що передбачає пошук робочих правил вирішення завдання);

– III рівень складності характеризується наявністю засобів, однак повною невизначеністю умов самого завдання. Цей тип завдань можна назвати завданнями на визначення цілей. Ці завдання вимагають певного рівня специфічних професійних знань суб'єкта навчання, однак не мають певного співвідношення між цілями та засобами. Фактично у завданнях цього типу суб'єкт навчання може пропонувати нові цілі, які виходять за межі вихідних даних (умов та вимог);

– IV рівень складності завдань характеризується відсутністю розуміння та засобів вирішення. Це надскладний рівень завдання, а єдино можливими умовами їх розв'язування є індуктивний, інтуїтивний методи. Відтворення дефіциту інформації та засобів розв'язування у курсантів відбувались у формі «підказок» з боку викладача реалізацією психологічних механізмів зворотного зв'язку та довизначення завдання.

Отже, у завданнях першого і другого типу одиниця аналізу це – окремий засіб, а у завданнях третього типу одиниця аналізу це – певна конструкція засобів або іншими словами типові чи індивідуальні стратегії вирішення завдань. Усі ці типи завдань зосереджено на процесах їх вирішення, а четвертий тип дозволяє виявити певну логічну послідовність (причинно-наслідкову логічну послідовність) акту переведення об'єктивної структури завдання у суб'єктивну [35, с. 296].

Нам імпонують підходи, у яких простежуються зв'язки завдання з проблемною ситуацією. Відповідно до цього ми розуміємо завдання як модель проблемної ситуації, елементи якої потребують узгодження. Відповідно до цієї мети ми виокремлюємо такі типи завдань:

- проблемні (нестандартні) завдання, що виконують спонукальну функцію розвитку професійного мислення;
- процедурні та практичні завдання, що сприяють професійному смислоутворенню та дозволяють зробити смисловий вибір;
- комунікативні завдання суб'єктної спрямованості, що створюють умови для виконання службових функцій через можливості професійних зв'язків та правильно вибудованої комунікації на різних рівнях у системі ДПСУ.

Використання цих типів навчально-професійних завдань під час викладання тієї чи іншої дисципліни в умовах ВВНЗ сприятиме формуванню професійного мислення майбутніх фахівців у сфері охорони і захисту державного кордону України. Щодо алгоритму вирішення таких завдань, насамперед зауважимо, що це процес усвідомлення певної проблеми, що пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, побудови гіпотези, її вирішення та практичного впровадження запланованого рішення.

Тобто, як бачимо, розв'язання професійно-спрямованих проблемних завдань є складним процесуальним циклом, в межах якого нами виокремлено такі взаємозв'язані та взаємозумовлені фази та етапи, а саме:

- діагностико-аналітична фаза, що включає аналітичний етап, який починається з аналізу й оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню;
- конструктивна фаза, що об'єднує етап планування й конструювання, де висувуються гіпотези рішення, конкретні способи рішення вже поставленої задачі, розробляється проект рішення;
- виконавська фаза, що пов'язана з реалізацією задуму, з практичним утіленням розробленого проекту та оцінки прийнятих рішень і їх результатів.

Отже, вирішення навчально-професійних завдань є складним, багатоаспектним, поетапним та, водночас, творчим процесом, що має відповідати принципу безперервності. Цей принцип характеризується тим, що вирішення завдання не завершує процесу її вирішення, оцінка та аналіз цього рішення може виявити нові аспекти проблеми чи нові завдання, які необхідно

вирішити, і тоді необхідне повернення до першого етапу, де нова проблема ідентифікується та формуються нові можливі варіанти її вирішення.

Вирішення навчально-професійних завдань здійснюється поетапно:

– перший етап – формулювання питання: відбувається всебічний аналіз навчального завдання, здійснюється оцінка нової інформації та формуються завдання. На цьому етапі зазвичай використовують аналітико-синтетичний метод розв'язання завдань. Він полягає у поділі складного завдання на декілька простих (аналіз) та у встановленні окремих залежностей між даними навчального завдання. При цьому задіяні такі психологічні механізми мислення як: усвідомлення, опрацювання, розуміння та виконуються наступні розумові дії: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, абстрагування та узагальнення.

– другий етап передбачає пошук шляхів аналізу і побудову робочих гіпотез, здійснюється вибір варіантів рішення, підготовку рішень, прогнозування задуму та вирішення завдання. На цьому етапі використовується пошуковий та дослідницький методи розв'язання, а серед психологічних конструктів мислення переважають: побудова гіпотез, судження та міркування. Підкреслимо, що даний етап є складовою психологічного механізму динамічного розподілу функцій управління за Ю. І. Машбицем, а саме – механізмом довизначення завдання.

– третій етап є завершальним і найважливішим у процесі вирішення навчально-професійних завдань, власне, їхнім вирішенням – генерація можливих рішень, прийняття рішення та його оцінка. Підкреслимо, що умовами генерації рішень можуть бути: створення максимальної кількості потенційних способів розв'язування та рішень, їх співвідношення умовам завдання, об'єднання подібних або пов'язаних рішень. Для цього доцільно застосовувати індуктивно-дедуктивний метод розв'язання та такі мисленнєві стратегії як: комбінування, аналогізування та реконструювання. Вони дозволять здійснити умовивід індуктивний, дедуктивний або умовивід за аналогією. Тобто сформувати такі форми мислення, завдяки яким із одного або кількох суджень формується нове судження. В індуктивних умовиводах ми накопичуємо знання про окремі випадки, приклади певної закономірності, згодом формуючи висновки про її

наявність для всіх предметів досліджуваної проблеми, таким чином, значно розширюючи обсяг нашого знання. За допомогою дедуктивного умовиводу формуємо логічно структуровані висновки, умовивід за аналогією озброює нас знаннями про належність до предмета певної ознаки, на основі схожості в ознаках з іншим предметом.

Отже, розвиток професійного мислення є важливою складовою професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ, що забезпечує успішне виконання професійних завдань, прийняття ефективних управлінських рішень у сфері охорони і захисту державного кордону України в умовах значних психологічних навантажень у режимі реального часу.

Запропонована нами програма розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників відображає увесь цикл процесу вирішення ними навчально-професійних завдань в умовах вищого військового навчального закладу. Відзначимо, що деякі етапи процесу можуть бути об'єднані між собою, при цьому можливі також додаткові етапи.

Універсальність запропонованої програми цілеспрямованого розвитку професійного мислення полягає у тому, що дозволяє використовувати її як базис навчального процесу усіх без винятку спеціальностей вищого військового навчального закладу. Так, в процесі викладання фахових чи вибіркових дисциплін, підбір та подача навчального матеріалу здійснюються за запропонованою нами схемою, а інструментом практичної реалізації є модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

3.2 Методика, організація та результати експериментального дослідження розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників

У межах дослідження було організовано експериментальне навчання, яке мало на меті перевірку психолого-педагогічних умов та програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у системі професійної підготовки ДПСУ в умовах ВВНЗ.

Перед початком формувального етап з перевірки ефективності запропонованої програми у вересні 2017 рок було проведено вхідний контроль для з'ясування стану розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. Результати аналізу рівнів вхідного контролю професійного мислення курсантів НАДПСУ представлено у таблиці 3.2. За результатами цього аналізу здійснено розподіл учасників експерименту на контрольні та експериментальні групи.

Таблиця 3.2

Рівні професійного мислення курсантів 3-го курсу НАДПСУ за даними діагностичного дослідження (2016-2017 навчальний рік)

Факультет	Кількість осіб	Рівні	Критерії оцінки професійного мислення					
			Когнітивний		Потребнісно-мотиваційний		Операційний	
			кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%	кількість осіб з даним рівнем	%
ОЗДК	96	високий	8	8,33	8	8,33	4	4,17
		середній	40	41,67	47	48,96	45	46,87
		низький	48	50,0	41	42,71	47	48,96
ПрД	87	високий	7	8,05	9	10,34	6	6,89
		середній	43	49,42	42	48,28	38	43,68
		низький	37	42,53	36	41,38	43	49,43
Філ	47	високий	5	10,64	9	19,15	4	8,51
		середній	27	57,45	20	42,55	28	59,57
		низький	15	31,91	18	38,30	15	31,92
ІТ	22	високий	3	13,64	4	18,18	3	13,64
		середній	13	59,09	10	45,46	12	54,54
		низький	6	27,27	8	36,36	7	31,82
Усього	252	високий	23	9,13	30	11,91	17	6,75
		середній	123	48,81	119	47,22	123	48,81
		низький	106	42,06	103	40,87	112	44,44

Для забезпечення репрезентативності дослідження вибір контрольних та експериментальних груп методом випадкових чисел. Так, до контрольних груп були віднесені навчальні групи з непарними номерами, до експериментальних – з парними. Оскільки на усіх факультетах НАДПСУ є певні особливості щодо кваліфікаційних вимог фахівців, які навчаються, у зв'язку з цим було прийнято рішення сформувати контрольні та експериментальні групи. За результатами цього аналізу здійснено розподіл учасників експерименту на дві групи: експериментальну (далі – ЕГ) – 130 особи і контрольну (далі – КГ) – 131 особи.

Для підвищення надійності нашого дослідження однорідність контрольних та експериментальних груп було перевірено також за допомогою статистичного критерію χ^2 Пірсона [140, с. 113]. Розподіл відповідно до рівнів та критерії оцінки у контрольних та експериментальних групах подано у таблицях 3.3-3.5. Емпіричне значення критерію обчислювалось за допомогою створеної розрахункової програми на базі програмного забезпечення Microsoft EXCEL. Результати обчислень представлено у додатках дисертаційної роботи (Додаток Е). Одержане емпіричне значення критерію порівнювалось із критичним $\chi^2_{кр} = 7,815$ ($\rho \leq 0,05$) та $\chi^2_{кр} = 11,345$ ($\rho \leq 0,01$) [140, с. 328]. Статистичні гіпотези побудовано у такий спосіб:

основна H_0 – розподіл респондентів за вказаним критерієм у групах ЕГ і КГ не відрізняється;

конкуруюча H_1 – розподіл респондентів за вказаним критерієм у групах ЕГ і КГ значимо відрізняється.

Під час порівняння одержаного емпіричного значення з критичним робиться вибір на користь H_0 , якщо емпіричне значення виявиться меншим від критичного. Якщо емпіричне значення критерію більше від критичного – справедлива гіпотеза H_1 , причому чим більше емпіричне значення – тим більшою є надійність змін, а ймовірність помилки навпаки зменшується. Слід зазначити, що усіх обмежень даного критерію було дотримано.

Таблиця 3.3

Рівні професійного мислення курсантів (на першому етапі формувального експерименту) за когнітивним критерієм

Групи Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	5	3	4	3	3	5
середній	23	17	24	19	18	27
низький	26	22	18	19	10	15
$\chi^2_{\text{емп}}$	0,2370		0,4655		0,0187	

Таблиця 3.4

Рівні професійного мислення курсантів (на першому етапі формувального експерименту) за потребнісно-мотиваційним критерієм

Групи Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	5	3	5	4	4	9
середній	28	19	22	20	17	20
низький	21	20	19	17	10	18
$\chi^2_{\text{емп}}$	0,7597		0,0302		1,2214	

Таблиця 3.5

Рівні професійного мислення курсантів (на першому етапі формувального експерименту) за операційним критерієм

Групи Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	3	1	4	2	4	4
середній	24	21	19	19	17	28
низький	27	20	23	20	10	15
$\chi^2_{\text{емп}}$	0,7543		0,5906		0,4247	

Результати дослідження свідчать про те, що для усіх критерії оцінки професійного мислення емпіричне значення критерію Пірсона не перевищувало критичних значень. Отже, в усіх випадках приймається основна статистична

гіпотеза про відсутність відмінностей між респондентами усіх груп за вказаними критеріями (когнітивним, потребнісно-мотиваційним та операційним).

Експериментальну роботу було проведено упродовж 2016–2018 років у межах формувального експерименту. На завершальному етапі було проведено повторну перевірку розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, результати якої подано в таблицях 3.6-3.9. Статистичне опрацювання даних проведено за допомогою програмного забезпечення Excel. Одержані емпіричні значення критерію виявились більшими від критичних, що свідчить про суттєві розбіжності між респондентами контрольних та експериментальних груп за рівнями розвиненості професійного мислення [140, с. 141].

Таблиця 3.6

Рівні професійного мислення курсантів (на завершальному етапі формувального експерименту) за когнітивним критерієм

Групи Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	9	16	6	18	8	21
середній	32	23	30	18	15	23
низький	12	3	10	5	9	3
$\chi^2_{\text{емп}}$	8,3126		10,4137		7,7503	

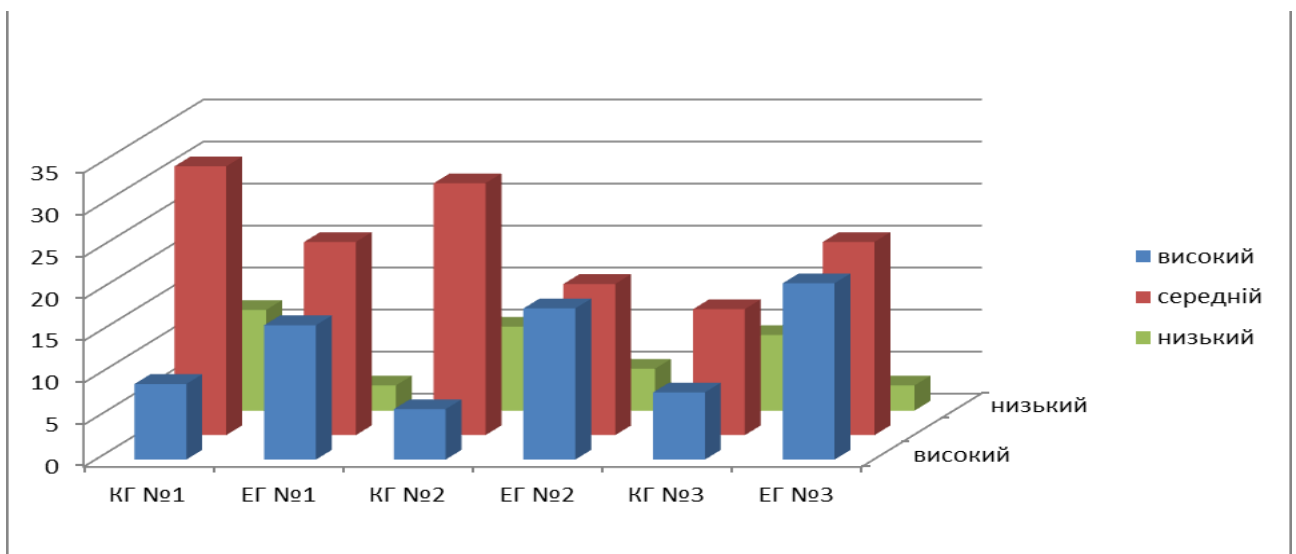


Рис. 3.8 - Узагальнені результати щодо рівня професійного мислення за когнітивним критерієм

Таблиця 3.7

**Рівні професійного мислення курсантів (на завершальному етапі
формувального експерименту) за потребнісно-мотиваційним критерієм**

Групи Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	7	15	10	19	10	25
середній	35	19	28	20	14	20
низький	12	8	8	2	7	2
$\chi^2_{\text{емп}}$	7,0601		7,4637		7,2899	

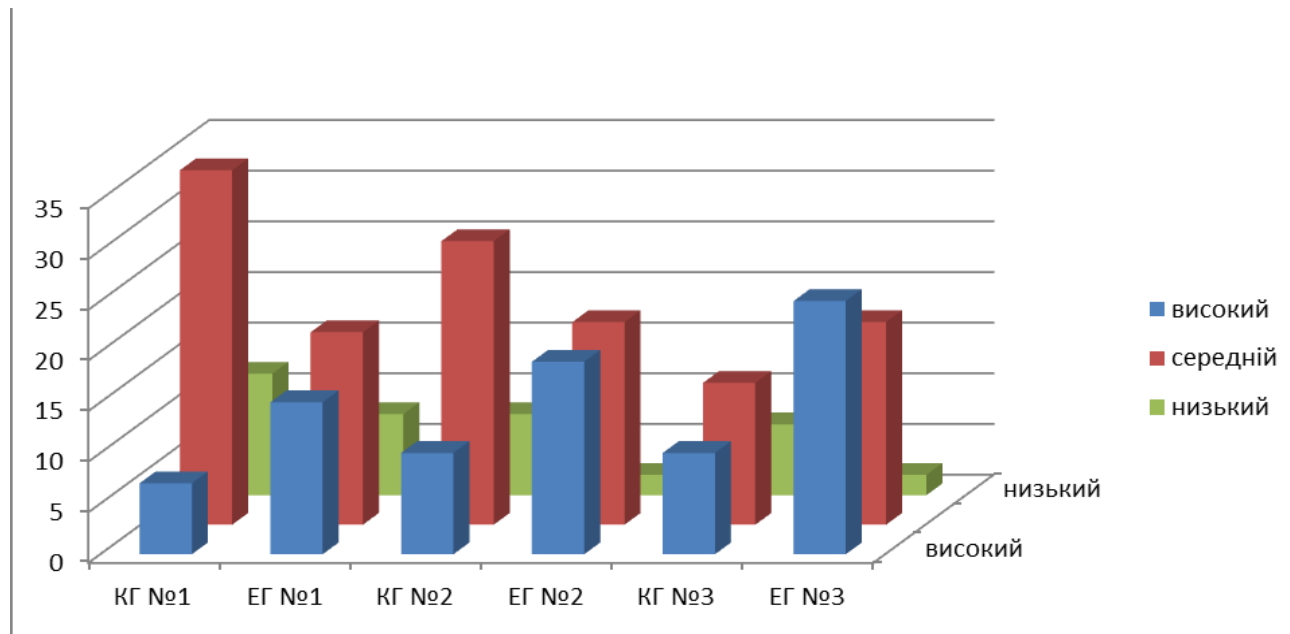


**Рис. 3.9 - Узагальнені результати щодо рівня професійного мислення
за потребнісно-мотиваційним критерієм**

Таблиця 3.8.

**Рівні професійного мислення курсантів (на завершальному етапі
формувального експерименту) за операційним критерієм**

Групи Рівні	Кількість курсантів у групах, що знаходяться на відповідному рівні					
	КГ1(54)	ЕГ1(42)	КГ2(46)	ЕГ2(41)	КГ3(31)	ЕГ3(47)
високий	8	16	8	16	7	23
середній	30	19	24	20	17	21
низький	16	7	14	5	7	3
$\chi^2_{\text{емп}}$	7,2714		7,0293		7,5918	

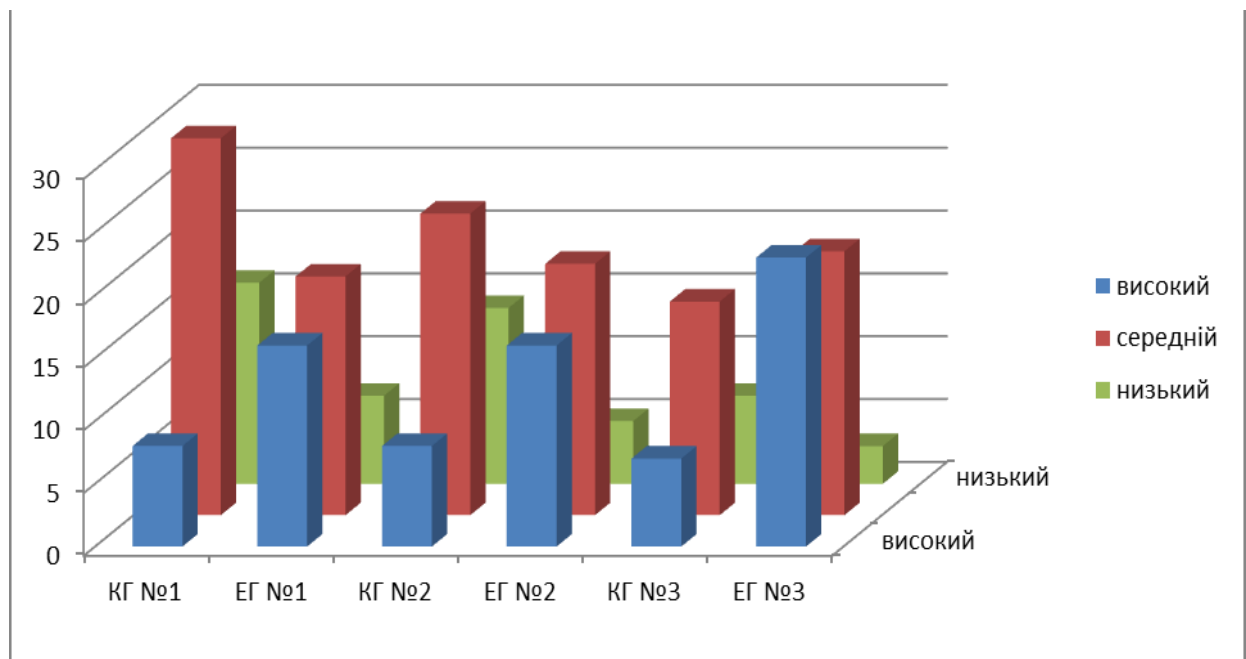


Рис. 3.10 - Узагальнені результати щодо рівня професійного мислення за операційним критерієм

Результати дослідження, проведеного наприкінці 2017–2018 навчального року, засвідчили, що у курсантів ІТ факультету також відбулись позитивні зрушення у розвиненості відповідних компонентів професійного мислення (таблиця 3.9), однак статистично незначущі.

Стан розвиненості професійного мислення курсантів ІТ факультету (порівняно із даними, отриманими на початку експериментального дослідження).

Таблиця 3.9

Узагальнені результати щодо рівня професійного мислення у курсантів ІТ факультету

Критерії оцінки Рівні	Когнітивний		Потребнісно-мотиваційний		Операційний	
	початк.	кінц.	початк.	кінц.	початк.	кінц.
високий	3	6	4	5	3	6
середній	13	14	10	15	12	13
низький	6	2	8	2	7	3
$\chi^2_{\text{емп}}$	3,0370		4,7111		2,6400	

Відповідно підсумковий стан розвиненості професійного мислення курсантів контрольних та експериментальних груп наприкінці нашого дослідження є таким (таблиця 3.10).

Таблиця 3.10.

Підсумковий стан сформованості критеріїв оцінки професійного мислення курсантів НАДПСУ за даними дослідження

Критерії оцінки Рівні	Когнітивний				Потребнісно-мотиваційний				Операційний			
	КГ1(54)		ЕГ1(42)		КГ2(46)		ЕГ2(41)		КГ3(31)		ЕГ3(47)	
високий	23	17,56%	55	42,31%	27	20,61%	59	45,38%	23	17,56%	55	42,31%
середній	77	58,78%	64	49,23%	77	58,78%	59	45,38%	71	54,20%	60	46,15%
низький	31	23,66%	11	8,46%	27	20,61%	12	9,24	37	28,24%	15	11,54%

Після проведення експериментальних заходів було організовано повторне вимірювання розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників за відповідними критеріями й показниками. Результати дослідження, проведеного у травні 2018 року, засвідчили, що у курсантів ЕГ, порівняно з КГ, відбулись більш суттєві позитивні зрушення у розвиненості всіх компонентів професійного мислення. Підсумковий стан розвиненості професійного мислення курсантів ЕГ і КГ подано в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Підсумковий стан розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників на початку та наприкінці формульовального етапу експерименту

Критерії оцінки Рівні	Когнітивний				Потребнісно-мотиваційний				Операційний			
	початк.		кінц.		початк.		кінц.		початк.		кінц.	
	КГ 131ос	ЕГ 130ос	КГ 131ос	ЕГ 130ос	КГ 131ос	ЕГ 130ос	КГ 131ос	ЕГ 130ос	КГ 131ос	ЕГ 130ос	КГ 131ос	ЕГ 130ос
високий	12 9,16%	11 8,46%	23 17,56%	55 42,31%	14 10,69%	16 12,31%	27 20,61%	59 45,38%	11 8,40%	7 5,38%	23 17,56%	55 42,31%
середній	65 49,62%	63 48,46%	77 58,78%	64 49,23%	67 51,14%	59 45,38%	77 58,78%	59 45,38%	60 45,80%	68 52,31%	71 54,20%	60 46,15%
низький	54 41,22%	56 43,08%	31 23,66%	11 8,46%	50 38,17%	55 42,31%	27 20,61%	12 9,24	60 45,80%	55 42,31%	37 28,24%	15 11,54%

Отже, кількість курсантів з низьким рівнем розвиненості професійного мислення компонента в експериментальних групах у порівнянні контрольними зменшилась до 8-11 %, натомість частка осіб з високим та середнім рівнями збільшилась до 42-49 %. У контрольних групах відмічено курсантів з низьким рівнем розвиненості професійного мислення компонента.

Системне дослідження психологічних засад розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників дозволило автору вийти на новий

рівень теоретичного осмислення особливостей мисленнєвої діяльності майбутніх охоронців кордону на засадах проблемного навчання та розробити програму розвитку професійного мислення офіцерів-прикордонників як складової професійної підготовки в умовах вищого військового навчального закладу. Загалом, результати експериментального дослідження, якісна та кількісна оцінка здобутих даних засвідчують перспективність та ефективність запропонованої програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Висновки до розділу 3

1. Для перевірки ефективності програми проведено формувальний експеримент. Результати розвиненості професійного мислення у курсантів ЕГ та КГ засвідчили суттєве збільшення показників всіх рівнів. Кількість курсантів з низьким рівнем розвиненості професійного мислення компонента в експериментальних групах у порівнянні контрольними зменшилась до 8-11 %, натомість частка осіб з високим та середнім рівнями збільшилась до 42-49 %. Загалом, результати експериментального дослідження розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників засвідчили дієвість запропонованої розробленої авторської програми.

2. Для належного рівня професійного мислення важливе значення має взаємодія усіх ланок системи професійної підготовки в умовах ВВНЗ. Для цього рекомендовано дотримуватись вимог стратегій мислення, принципів та механізмів навчання, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії з урахуванням пізнавальних інтересів, навчальних мотивів, функцій, форм та компонентів навчання, а також методологічних підходів. Своєю чергою, проблемно-пошуковий характер пізнавальної діяльності курсантів та широке використання на заняттях професійних ситуацій сприятиме оптимізації навчального процесу, розвитку внутрішнього потенціалу їхнього професійного мислення.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [172; 173].

ВИСНОВКИ

Теоретично-експериментальне дослідження проблематики психологічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників надало можливість дійти таких висновків:

1. За результатами теоретичного аналізу процесів розв'язування офіцерами-прикордонниками професійних завдань визначено сутність поняття «професійне мислення офіцерів-прикордонників» як інтелектуального, етапного мисленнєвого процесу щодо визначення проблемних (нестандартних) завдань і свідомого пошуку засобів їхнього розв'язування, результатом якого є прийняті доцільні рішення щодо охорони та захисту державного кордону, що проявляються в адаптивній поведінці прикордонників в особливих та екстремальних умовах професійної діяльності. Визначено психологічні особливості професійної діяльності персоналу ДПСУ, що стосуються непередбачуваності, дефіциту часу; дисциплінарної, адміністративної та кримінальної відповідальності за прийняті рішення, необхідності професійного мислення для виконання специфічних завдань прикордонної служби. Специфіка мультиаспектності завдань професійної діяльності персоналу ДПСУ є джерелом розвитку професійного мислення майбутніх охоронців кордону.

Результати аналізу наукових джерел з проблематики розвитку професійного мислення засвідчили низку невідповідностей: між нагальною потребою суспільства у професійно-компетентних офіцерах-прикордонниках і рівнем розвиненості їхнього професійного мислення, а також загальним, соціальним значенням розвитку професійного мислення у системі професійної підготовки та недостатньою розробленістю цієї проблеми у психологічній науці, що й зумовило необхідність покращення системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

2. Психологічними умовами розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників є: налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач↔суб'єкти навчання» під час моделювання викладачем професійно-спрямованих проблемних завдань з урахуванням: 1) особливостей професійної

діяльності офіцерів-прикордонників; 2) психологічних механізмів навчання на засадах проблемного навчання; 3) психологічних стратегій мислення; 4) ролі викладача як фасилітатора, дослідника, спостерігача, партнера у спільній діяльності та спілкуванні; стимулювання до самостійного розв'язання завдань курсантами; розвиток опосередкованих навчальних, особистісно-престижних, професійно-пізнавальних мотивів та інтересів з урахуванням вікових, гендерних та індивідуальних особливостей мислення; спрямування уваги курсантів на розуміння завдань (усвідомлення, аналіз умов та вимог); стимулювання послідовності етапів розвитку мисленнєвих дій та операцій курсантів під час розв'язування завдань; спрямування можливостей курсантів на самоусвідомлення та критичну оцінку своїх дій і ставлення до навколишнього середовища. Визначено критерії (*когнітивний, потребнісно-мотиваційний, операційний*), показники та рівні (*високий, середній, низький*) розвиненості професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

3. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, яка враховує суб'єктів освітнього процесу та очікувані результати професійної підготовки майбутніх охоронців кордону, критерії розвиненості професійного мислення. Модель охоплює три етапи: *діагностичний* – передбачає врахування вікових, гендерних, індивідуальних особливостей мислення курсантів, для психодіагностичного обстеження розумових здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників; *розвивальний* – визначає необхідність налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії та врахування ролі викладача і курсанта під час розвитку професійного мислення як процесу розв'язання завдань під час цілеспрямованого впливу викладача на когнітивну, потребнісно-мотиваційну та операційну сфери майбутніх охоронців кордону з опорою на провідний вид професійної діяльності; *результативний* – передбачає наявність у курсантів здатності до узагальнення, прогнозування професійної дійсності; готовності виконувати цілеспрямовану предметну професійну діяльність; розвинуте діалогічне мислення; усвідомлення сутності мотивів та

мети щодо прийняття доцільних майбутніх рішень, діяльності (поведінки); навички й уміння логічного міркування; відповідність мисленнєвих навичок рівню операцій, способам розв'язування завдань, гнучкість, оперативність та індивідуальність прийнятих рішень.

4. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено програму, яка є комплексом цілеспрямованого впливу викладача на когнітивну, потребнісно-мотиваційну та операційну сфери майбутніх офіцерів-прикордонників з метою розвитку їхнього професійного мислення. Вона складається з трьох блоків: 1) теоретичного (охоплює систему наукових знань з теорії розвитку професійного мислення), 2) розвивального (розвиває аналітичні, управлінські, проектувальні, конструктивні, комбінаторні вміння й навички професійного мислення) та 3) емоційно-рефлексивного (орієнтує майбутніх офіцерів на самопізнання, осмислення своїх дій і станів, прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності). Програма розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників у системі професійної підготовки в умовах ВВНЗ ураховує концептуальні положення теорії проблемного навчання як управління навчальною діяльністю та специфіку розвитку професійного мислення охоронців кордону як процесу розв'язання завдань з охорони та захисту державного кордону України в умовах значних психологічних навантажень. Програму розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників спрямовано на розвиток їхніх розумових дій, уваги, оперативної пам'яті і швидкості мислення; удосконалення мисленнєвих операцій під час розв'язання професійних задач; підвищення нервово-психічної витривалості та професійної спостережливості й інших спеціальних навичок. Результати експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників засвідчили її ефективність та підтвердили висунуту гіпотезу.

Проведене дослідження не розв'язує усіх психолого-педагогічних аспектів розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ.

Перспективами дослідження проблематики розвитку професійного мислення охоронців кордону є вивчення особливостей групового впливу на пізнавальні процеси суб'єктів навчання в умовах ВВНЗ, а також розроблення технології розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників із використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. *Історія. Теорія: підруч. для студ., аспірантів та молодих викладачів вищ. навч. закл.* Київ: Либідь, 1998. 558 с.
2. Андрійчук Ю. А. Теоретична сутність та зміст поняття «механізм». *Національний університет Львівська політехніка*, Львів. 2013. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/28900/1/005_010_010.pdf (дата звернення 11.12.2019).
3. Андрощук І. В. Кейс-метод на уроках, як засіб налагодження педагогічної взаємодії. *Педагогічний вісник: науково-педагогічний журнал Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2015. № 3 (41). С. 6–9.
4. Балл Г. О. *Базовые понятия общей теории задач*. Киев: Институт кибернетики, 1979. 26 с.
5. Балл Г. О. *Основы типологии задач: учебное пособие*. Киев: Вища школа, 1979. 280 с.
6. Балл Г. О. *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика. 1990. 184 с.
7. Балыхин Г. А. *Управление развитием образования: организационно-экономический аспект*. Москва: Экономика. 2003. 427 с.
8. Бархаев Б. П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера / Б. П. Бархаев, П. А. Корчемный, Л. Н. Кузнецов, В. Ф. Перевалов, И. В. Сыромятников, А. Н. Харитонов. Москва: Военный университет. 1998. 516 с.
9. Баришева О. І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. 249 с.
10. Бібік Н. М. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / під заг. ред. Бібік Н.М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

11. Білявець С. Я. Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін / С. Я. Білявець // *Молодий вчений*. - 2018. - № 2(1). С. 227–232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_2%281%29_57 (дата звернення 30.11.2019)
12. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість угромадянському становленні особистості, НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Київ. 2000. 63 с.
13. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Д. Б. Богоявленская. Москва: Академия. 2002. 320 с.
14. Болотнікова І. В. Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу «людина – людина» // *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 8. С.86-94.
15. Большая психологическая энциклопедия. URL: <https://psychology.academic.ru> (дата звернення 30.10.2019)
16. Боно Эд. *Шесть шляп мышления* / Эдвард де Боно/перевод с англ. А. Захарченко. – СПб.: ПитерПабблишинг, 1997. 256 с.
17. Боровик Л. В. Теоретичні і методичні засади формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Боровик Людмила Володимирівна ; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький. 2019. 40 с.
18. Блонський П. Л. Формування професійного мислення у студентів ВНЗ при викладанні спеціальних дисциплін // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. №3. С.119–125.
19. Борисова Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. Набережные Челны. 1996. 120 с.
20. Брушлинский А. В. Психология мышления і проблемне навчання. Москва: Знание, 1983. - 96 с.

21. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови, уклад та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2005 VIII/ 1728 с.
22. Бьюзен Т., Бьюзен Б. *Супермышление. 2-е изд.* Минск: Попурри, 2003. 304 с.
23. Вальчук О. А., Демянюк Ю. Д., Матеюк О. А. Формування психологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності у навчально-виховному процесі // *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки.* 2017. Випуск № 1(6). С. 47–57.
24. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: *метод. пособие.* М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
25. Виготський Л. С. *Мышление и речь.* [5 изд., испр.]. Москва: Лабиринт. 1999. 352 с.
26. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія, Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д. псих. н., Київ. 2010. 44 с.
27. Волобуєва О. Ф. Формування офіцерської честі: психолого-педагогічний аспект 2014. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v8/i10/9.pdf>. (дата звернення 18.11.2019)
28. Волобуєва О. Ф. Актуальні проблеми підвищення ефективності навчання військово-спеціальних дисциплін із використанням ділових ігор / О. Ф. Волобуєва // *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки.* 2013. № 4. С. 51–61.
29. Волобуєва О. Ф., Федик А. О. Класифікація професійних задач в системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. // *Психологічний часопис/. гол. ред. С.Максименко: Інститут психології Г.С.Костюка Національної академії педагогічних наук України.* №4. Вип. 6.Київ 2020. С. 93–106.

30. Волобуєва О. Ф. Федик А. О. Методика, організація та результати експериментального дослідження розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників // *Науковий вісник МДУ, збірник наукових праць*/ гол. ред. Н.В. Пазюра - Мукачево: МДУ, 2020. Випуск 1 (11). С. 276-280.

31. Ганзен В.А. *Системные описания в психологии*. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.

32. Гериш Т. В. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования / Т.В. Гериш, П.И. Самойленко // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2006. № 2. С. 11–15.

33. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. / В. И. Гинецинский. СПб. Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. С.154.

34. Головкин Н. П. Ігрові технології як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогіка. 1 (1). 2015. С.17–19.

35. Гиппенрейтер Ю. Б., Петухов В. В. Хрестоматия по общей психологии. // *Психология мышления*. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. Москва. Изд-во Московского ун-та, 1981. 400 с.

36. Горбачова О.І. Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 Калужский государственный педагогический Университет им. К. Э. Циолковского. Калуга. 2002. 382 с.

37. Гура Т. Є. Основні напрямки реалізації психологічного супроводу професіогенезу психологів у системі післядипломної освіти. Розвиток професійної компетентності психолога у системі післядипломної освіти: науково-методичний супровід: монографія / за заг. ред. Т.Є. Гури. Запоріжжя : Просвіта. 2011. 138 с.

38. Гура Т.Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ. 2014. 44 с.

39. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности. Л. Л. Гурова./ *Вопросы психологии*. № 6. 1991. С. 14–20.

40. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. Л. Л. Гурова. Воронеж: Изд-во ВГУ. 1976. 328 с.

41. Давидов В. В. Проблемы развивающего обучения Москва: *Педагогика*, 1986. 240 с.

42. Давидов В. В. Развитие мышления в школьном возрасте / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // *Принцип развития в психологии* / отв. ред. Л. И. Анцыферова. Москва: Наука. 1978. С. 295–315.

43. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Лілія Рефіківна Джелілова. Одеса. 2008. 236 с.

44. Диса О.В. Вісник Дніпропетровського університету//*Психологічні механізми та чинники розвитку професійного мислення*, 2015. 43–51 с.

45. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения, URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2 (дата звернення 11.05.2020)

46. Дубінка М. М. Роль потребнісно-мотиваційної спрямованості у процесі самовизначення особистості. *Наукові записки / Ред. кол.: В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін.* Випуск 91. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. С. 83–88. (Серія: Педагогічні науки). URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2010_91_20.pdf (дата звернення 10.09.2019)

47. Дулепова-Менейлюк О.Ю. Развитие профессионального мышления У государственных служащих : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология»/ Дулепова-Менейлюк О.Ю. Москва. 1999. 225 с.

48. Егоршин А. П. Управление персоналом / Александр Петрович Егоршин. Н.-Новгород: НИМБ, 1999. 624 с.

49. Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І.. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ; Чернівці: Книги XXI, 2010. 234 с.

50. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. Москва: Педагогика. 1979. 184 с.

51. Загальна психологія: Підручник; За заг. ред. акад. С.Д.Максименко: Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга. 2004. 704 с.

52. Закон України про вищу освіту // Верховна рада України:сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/24296> (дата звернення 20.10.2019).

53. Залевска А. А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Твер. гос. ун-т. Тверь: ТвГУ. 1992. 135 с.

54. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Лев Владимирович Занков. Москва : Дом педагогики, 1999. 424 с.

55. Зейгарник Б. В. Патология мышления. Москва: Издательство МГУ. 1962. 244 с.

56. Іванова Н. Г. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. Випуск 1 (34). 2016. С.21– 24.

57. Іщук В. В. Використання контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів // *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка* № 22 (257), Ч. VII, 2012, С.141–147.

58. Кишакевич І. Т. Мисленнєві стратегії як механізм розв’язування нестандартних клінічних задач // *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 39. С.110–120.

59. Кіреєєва О. С. Результати дослідження психологічних особливостей професійної діяльності прикордонників у роботі з нелегальними мігрантами // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*.

Психологічні науки. Випуск 3. 2011. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_17 (дата звернення 4.02.2020).

60. Кованов О. Ю. Я профессиональное и Я в профессии. Мир психологии. 2002. № 2. С.135–143.

61. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агентство», 2012. 200 с.

62. Колосович О. С. Психологічні особливості службової взаємодії офіцера з неформальними лідерами військового підрозділу. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Спеціальність: 19.00.09 – психологія діяльності в особливих умовах. НУЦЗУ. Харків, 2015. 231 с.

63. Кондратенко Л.О. Поняття про психологічні механізми: історико-теоретичний огляд / Л.О.Кондратенко, URL: http://www.newlearning.org.ua/content/12-cherwnya-2014r-vidbuvsya-teoretikometo_dologichniy-seminar-ponyattya-pro-psihologichni (дата звернення 17.03.2020).

64. Коваленко А. Б. Особливості перебігу творчої діяльності в ускладнених та екстремальних умовах // *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип.6. С.45 – 52.

65. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало – Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тищенко та ін. Київ: НТУ, 2015. 768 с.

66. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: під ред. Л. М. Проколієнко, Рад. шк., Київ. 1989. 608 с.

67. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: підручник/Я.В. Крушельницька. Київ: КНЕУ. 2003. 367 с.

68. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2001. 144 с.

69. Кучеренко Н. С. Психологічна структура професійної діяльності офіцера внутрішніх військ технічного профілю // *Вісник Національного університету оборони України*. 1 (32). 2013. С. 214–220.

70. Кучинова Н.М. Психологічні особливості професійного мислення маркетологів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 24 С. 441–454.

71. Лазаренко В. І., Лазаренко В. П., Продайко В. М., Сурякова М. В. Психологія (Опорний конспект лекцій): *Електронний навчальний посібник*. 2-е видання. Дніпропетровськ: ДНУ. 2015. 95 с.

72. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т.І.ІІ / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика. 1983. 320 с.

73. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии/А.Н. Леонтьев. Москва, ПЕР СЭ. 2000. 387с.

74. Леонтьев А. Н. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.

75. Леонтьев О. М. Діяльність. Свідомість. Особа / А. Н. Леонтьев. Москва: Сене, 2005. 352 с.

76. Лернер И. Я. Проблемное обучение. И. Я. Лернер. М.: Знание, 1974. 64 с.

77. Лефтеров В. О. Взаємозв'язок стилів діяльності та професійної ідентичності працівників державної служби України з надзвичайних ситуацій // *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Частина ІІ. URL: <https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsych> (дата звернення 11.02.2020).

78. Литвинчук М. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх прикордонників до прийняття рішення в кризових ситуаціях. Дис. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Київ. 2018. 288 с.

79. Литвиненко І. С. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів // *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. т.2. Випуск 9. С.163–168.

80. Луньов В. Є. Психологічні особливості становлення професійного мислення особистості у системі ОВС України: автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.01.Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. Одеса, 2013. 29 с.
81. Мазилев В. О., Шадриков В. Д. Мышление, мысль, одаренность, 2018. С. 1–16, *Ярославський вестник*: Сайт. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/myshlenie-mysl-odarennost> (дата звернення 20.01.2020).
82. Максименко С. Д. Общая психология. Москва: Рефл-бук, К.: Ваклер 1999. 528 с.
83. Максименко С. Д. Морально-психологічне забезпечення службової діяльності Прикордонних військ України: *підр.* / С. Д. Максименко, Б. М. Олексієнко. Хмельницький: Вид-во НАПВУ. 2001. 448 с.
84. Максименко С. Д. Мислення: підручник для студ. вищ. навч. Закладів / С.Д.Максименко, В.О.Зайчук, В.В.Клименко і ін. [заг. ред. акад. С.Д.Максименка] // *Загальна психологія*. Київ: Форум, 2004. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk676290.pdf> (дата звернення 17.03.2020).
85. Максименко С. Д. Загальна психологія / заг. ред. акад. С.Д.Максименка. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
86. Максименко С. Д. Загальна психологія. *Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навальний посібник*. К: Центр учбової літератури, 2010. 288 с.
87. Малкова Т. М. Образ професії як чинник професійного самовизначення курсантів вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009-№5. С. 121–122.
88. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знания, 1996. 259 с.
89. Матеюк О. А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності: дис. ... д-ра психол. наук. Хмельницький : НАДПСУ, 2006. 366 с.
90. Матюшкин А. М. Психология мышления. *Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие* / под ред. канд. психол.наук А. А. Матюшкиной. Москва.:КДУ, 2009. 190 с.

91. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // *Вопросы психологии*. № 4, 1982. С.5–17.
92. Матюшкін О. М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні. // О.М. Матюшкін. М.: Педагогіка. 1972. 146 с.
93. Матюшкин О. М. Мышление, обучение, творчество: монография для философов, психологов, педагогов. А. М. Матюшкин. Москва: МПСИ, 2003. 720 с.
94. Махмутов М. І. Організація проблемного навчання в школі. М.І. Махмутов. Москва.: Педагогіка 1977. 270 с.
95. Махмутов М. І. Проблемное обучение. *Основные вопросы теории*. М., «Педагогика». 1975. 368 с.
96. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми і технологія навчання, вибрані статті. Київ: Інтерсервіс, 2019. 208 с.
97. Машбиць Ю. І. Психологические основы управления учебной деятельностью Киев. 1987. 223 с.
98. Машбиць Ю. І. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: «Педагогика» 1988. 191 с.
99. Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання та управління учбовою діяльністю / Машбиць Ю.І. // *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смольсон. Київ.: Міленіум, 2006. т.8, вип. 2. С. 194–202.
100. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні засади / Ю.І. Машбиць // *Теорія і технологія проектування навчальних систем: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. Машбиця Ю.І. Київ., 2001. Вип. 2. С. 3–15.
101. Мінпраці України, «Про затвердження Інструкції про порядок укладання договорів з навчальними закладами, підприємствами і громадянами, які звертаються в державну службу зайнятості щодо підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації», від 29.03.1993, №19, Верхован рада України: сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/24298>. (дата звернення 16.09.2019)

102. Микалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления / М. Микалко. СПб.: Питер. 2007. 448 с.

103. Моляко В. А. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності. Монографія. За редакцією В. О. Моляко. 2018. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF%D0%BB%D0%B0%D0%B1.%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB.%20%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.2018.1.pdf> (дата звернення 11.03.2019)

104. Моляко В. А. Разработка новых подходов к изучению одаренности / В. А. Моляко // Особливості сучасного мислення особистості в умовах ціннісних трансформацій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2017. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. С. 41–56.

105. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). В. А. Моляко. Київ: Освіта України. 2007. 388 с.

106. Моляко В. О. Психология решения школьниками творческих задач, К.: Рад. школа 94. 1983. 417 с.

107. Мул С. А. Психологія готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності Спеціальність 19.00.01 – загальна психологія, історія психології Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. 2016. 539 с.

108. Мул С. А. Диференційні характеристики професійної діяльності офіцера прикордонної служби / С. А. Мул // *Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць* // за ред. Стасюк В. В. Київ: НУОУ. 2015. № 2 (45). С. 147–152.

109. Нагорна Г. О. Методологічні і технологічні основи дослідження музичного мистецтва у процесі формування професійного мислення особистості: Г.О. Нагорна. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/13.pdf> (дата звернення 11.12.2019)

110. Назар М. Н. Когнитивный базис создания модели респондента / М.Н. Назар, Д.С. Мещеряков // *Научный поиск : сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей*. Ярославль, 2013. Вып. 13. С. 153–159.
111. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Нелля Ничкало // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. 22 с.
112. Новикова С. С. Информационная образовательная среда военного вуза как фактор повышения качества обучения курсантов: автор. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж. 2011. 24 с.
113. Ожегов С. И. Словарь русского языка, 11е изд., стереотип. Москва: Русский язык. 1975. 846 с.
114. Оконь В. Основы проблемного обучения: [пер. з польськ.]. Москва: «Просвещение». 1968. 208 с.
115. Основи нових інформаційних технологій навчання: *Посібник для вчителів* / Авт. кол.; За ред. Ю.І. Машибиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ: ІЗМН. 1997. 264 с.
116. Осьодло В. І. Розвиток професійної мотивації суб'єкта військової діяльності / В. І. Осьодло // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Психологічні науки: Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Серія №12. №34 (58). С.214 – 223.*
117. Офіційний сайт ДПСУ: основні функції ДПСУ. URL: <https://dpsu.gov.ua/ua/osnovni-funkcii-ta-principi-derzhavnoi-prikordonnoi-sluzhbi-ukraini/> (дата звернення 14.12.2019)
118. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник / Р.В.Павелків. К.:Кондор, 2009. 576 с.
119. Павленко В. В. Ресурсно-стильовий комплекс методів управління стресовими ситуаціями / В. В. Павленко // *Наука і освіта*. 2004. № 6/7. С. 202–205.

120. Петухов В. В. Учебно-методическое пособие по психологии мышления для студентов факультета психологии государственных университетов. Издательство Московского университета, 1987. 61 с.

121. Печко О. М. Формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/О. М. Печко. Житомир. 2015. 20 с.

122. Піаже Ж-Ж. Вибрані психологічні праці. Москва: Міжн. пед. акад., 1994. 580 с.

123. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2004. 408 с.

124. Пов'якель Н. І., Розова Т. М. Практична психологія креативності: навч. посіб. для студ. психол. спец. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 321 с.

125. Попенченко Ю. Особливості гендерного мислення особистості 4 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2009/visnuk_43.pdf. (дата звернення 20.10.2019)

126. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / А. М. Прихожан // *Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр.* / Ред. кол.: И.В. Дубровина (отв.ред.) и др. М.: АПН СССР, 1988. С. 110–128. URL: https://pidruchniki.com/12461220/psihologiya/psihologiya_navchannya_vihovannya_diyalnosti_vchitelya (дата звернення 18.02.2020).

127. Про затвердження Інструкції про порядок організації та проведення психопрофілактичної роботи з персоналом Державної прикордонної служби України: Наказ Адміністрації Державної прикордонної служби України від 14.04.2008 р. №318. Офіц. вид. К., 2008. 43 с.

128. Психологічна енциклопедія/автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
129. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, П. О. Гордеева. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.
130. Романюк І. М. Основоволожні критерії оцінки професійної компетентності офіцерів органів по роботі з особовим складом збройних сил України // *Вісник Національного університету оборони України. Питання педагогіки*. Випуск 5 (42). 2014. С. 151-156.
131. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
132. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. АН СССР, Ин-т филос. - Москва: изд-во АН СССР, 1958. 151 с.
133. Садковий В., Горонескуль М. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту, Новий колегіум, 2016. 82 с.
134. Савчин М. В. *Педагогічна психологія. Навчальний посібник.* – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1998. 142 с.
135. Самохвалов . Б., Тробюк В. І. Особливості психологічної підготовки персоналу державної прикордонної служби України щодо забезпечення його особистої безпеки // *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Випуск 3 (46). С.253–258.
136. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира: навч. пос. / О. Д. Сафін. Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ. 1997. 149 с.
137. Сергієнко О. П. Сучасний психологічний словник, авт.-уклад. В. В. Синявський та О. П. Сергієнко/ за ред. Н. А. Побірченко. 2007. 330 с.
138. Сердюк С. І. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 4(11). С. 365–376.

139. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / [за ред. І. А. Зязюна]. Київ: Віпол, 2000. С. 176–203.
140. Сидоренко Е. В. Методы математической статистики в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь». 2000. 350 с.
141. Сидоренко О. О. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика : практичний посібник / О. О. Сидоренко, В. П. Чуба. Київ: Центр інновацій і розвитку, 2001. 256 с.
142. Ситаров В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // *Проблемы педагогики и психологи*. 2009. №1. С. 148–157.
143. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги. 2013. 360 с.
144. Скиба К. М. Психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів, 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія, – Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, Хмельницький, 2008. 219 с.
145. Скиба Г.М. Формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників як наукова проблема. URL: http://lib.iitta.gov.ua/712642/1/SHM_Polt18.pdf (дата звернення 23.01.2020)
146. Словник іншомовних слів; заг. ред.О.С. Мельничука. Київ. 1974. 776 с.
147. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.
148. Смульсон М. Л. О соотношении стратегии решения и средств решения задачи / М. Л. Смульсон. *Методы решения конструкторско-изобретательских задач*: тез. докл., Рига, 15–16 нояб. г. Рига., 1978. 25 с.
149. Смульсон М. Л. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / [М.Л.Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І.Жалдактан.]; заред..М.Л. Смульсон, Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2012. 240 с.

150. Смульсон М. Л. Психологічні механізми в концепції навчання Ю.І.Машбиця. 2014. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307586.pdf> (дата звернення 20.12.2019).

151. Смульсон М. Л. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М.Лотоцька, М.М.Назар, П.П.Дітюк, І.Г.Коваленко Кобилянська; за ред. М. Л. Смульсон. Київ: Педагогічна думка. 2015. 221 с.

152. Ставицький О. М. Теоретичні та методичні засади професійного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія / О. М. Ставицький, канд. військ. наук, доц.; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ. 2014. 463 с.

153. Степанова Е. И. Особенности интеллектуального развития взрослых. Е. И Степанова. *Советская педагогика* № 5. 1978. С. 89–94.

154. Сурсаєва І. С. Формування професійного мислення майбутніх фельдшерів у процесі фахової підготовки в медичних коледжах.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сурсаєва Інна Станіславівна; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 298 с.

155. Тарасова О. В. Психологічні умови розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» Київ. 2010. 27 с.

156. Ткачук Д. В. Особливості професійної діяльності інспекторів прикордонної служби у контексті ідентифікації осіб і транспортних засобів / Д. Ткачук. // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогіка. 2018. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2018_4_13 (дата звернення 23.10.2019)

157. Тихомиров О. К. Психология мышления / Олег Константинович Тихомиров. 2-е изд. Москва: ACADEMIA. 2002. 288 с.

158. Тлумачний словник української мови / [уклад.: Т.В. Ковальова, Л.П. Коврига]. Харків: Синтекс. 2005. 672 с.

159. Топузова А. Н. Формирование профессионального мышления у студентов управленческих специальностей в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магниторский государственный университет. Магнитогорск, 2004. 24 с.

160. Торічний О. В. Методика організації та результати експериментального дослідження з формування військовоспеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-бакалаврів / О. В. Торічний // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 2. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_2_9. (дата звернення 09.10.2019).

161. Трофімов Ю. Л: Психологія / Психологія - Трофімов Ю.Л. Принципи єдиного інтелекту та професійне мислення. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/80033-343-printsip-dinogo-ntelektu-ta-profesynemislennya.html3> (дата звернення 13.11.2019).

162. Тягло О.В. Критичне мислення: навч. посібник /О.В.Тягло. – Харків:Основа, 2008.189 с.

163. Федик А. О. Наукові підходи до розуміння сутності кадрового забезпечення особового складу оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України. *Eurasian Academic Research Journal. Multilanguage science journal*. 2017. № 12 (18). Єреван 2017. С. 203–210. URL: <http://www.earj.org>. (дата звернення 01.10.2018)

164. Федик А. О. Результати компаративного аналізу поглядів українських, радянських і зарубіжних вчених щодо проблематики професійної підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: психологічні науки / гол. ред. О. Ф. Волобуєва. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2019. № 3 (14). С. 299–316.

165. Федик А. О. Психолого-педагогічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. № 17 (79).

T.1. 2019. URL: <https://www.inter-nauka.com/issues/2019/17/> (дата звернення 17.09.2019).

166. Федик А. О. Генезис і сутність поняття «професійне мислення офіцера-прикордонника. *Psychology of personality professional development: collective monograph* / M. Smulson, O. Volobuieva, M. Tomchuk, L. Lytvynchuk, O. Makhlai, A. Fedyk, T. Scherban. Lviv-Toruń : Liha-Pres, 2019. С. 107–126.

167. Федик А. О. Психологічний аналіз професійної діяльності офіцерів прикордонників. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. № 2 (52). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. С. 5–22.

168. Федик А. О. Розв'язування прикордонниками професійних задач: психологічний аспект, *Technologies of intellect development*. Київ. 2020. Vol 4, No. 1(26). URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/3.26/authors/2020/Fedyk_Andrii_Rozviazuvannia_prykordonnykamy_profesiinykh_zadach_psykholohichnyi_aspekt.pdf (дата звернення 01.06.2020)

169. Федик А. О. Проблемне навчання в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : психологічні науки / гол. ред. О. Ф. Волобуєва. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2019. № 4 (15). С. 205–224.

170. Федик А. О. Формування професійного мислення як наукова проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: психологічні науки / гол. ред. О. Ф. Волобуєва. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ. 2019. № 2 (13). С. 304–325.

171. Федик А. О. Психологічні механізми довизначення учбових задач, що сприяє розвитку професійного мислення // *International Journal of Education and Science (IJES)*, Kharkov, Vol. 3, No. 1, 2020 URL: <http://ijes.culturehealth.org/index.php/uk/arhiv/previous-issues/36-volume-3-no-1-2020/84-ijes-2020-3-1-02> (дата звернення 01.04.2020)

172. Федик А. О. Психологічні основи професійної підготовки особистості до діяльності в особливих умовах. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності складових сектору безпеки і оборони України: матер. V міжнародна. наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький, 22.11.2019 р.). Хмельницький : НАДПСУ, 2019. С. 8–9.

173. Федик А. О. Програма розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. *Technologies of intellect development*, Kiev. 2020. Vol 4, No. 2(27). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/507 (дата звернення 11.05.2020)

174. Федик А. О. Психологічний аналіз професійної діяльності офіцерів-прикордонників. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти (частина I): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів. Львівський науковий форум.* 2020. С. 50– 51.

175. Федик А. О. Практичні рекомендації викладачам щодо використання програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників // *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. № 5 (85) Т.1 2020. URL: <https://www.inter-nauka.com/issues/2020/5/6112> (дата звернення 08.06.2020)

176. Федик А. О. Особливості мотивації службовців оперативно-розшукових підрозділів ДПСУ// *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, електронне наукове фах. видання, Хмельницький, серія Державне управління.* 2017 Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpsu_2017_1_18 (дата звернення 21.05.2018)

177. Федик А. О. Особиста безпека як фактор мотивації службовців оперативно-розшукових підрозділів ДПСУ // *«Проблеми розвитку публічного управління в Україні».* [Матеріали науково-практичної конференції за міжнародною участю до 100-річчя запровадження державної служби України 12-13.04.2018]. Львів. 2018. С.178–181.

178. Федик А. О. Розвиток професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників: гендерний аспект // *«Реалізація гендерної політики на сучасному етапі розвитку сектору безпеки та оборони України: стан, проблеми,*

перспективи». [Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції 25.03.2020]. Хмельницький. 2020. С.309–310.

179. Фігура О. В. Фізична готовність як елемент загальної професійної готовності фахівців. *Збірник наукових статей «Молодь і ринок»* «12(107) 2013 С. 24–25.

180. Філіпов С. О. «Психологічні особливості професійної діяльності офіцерів-оперативників Державної прикордонної служби України: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Філіппов С. О. Хмельницький, 2004. 236 с.

181. Філоненко М. М. «Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: дис. ... доктора. психол. наук : 19.00.07 / Філоненко М.М.Київ, 2016. 425 с.

182. Філософський енциклопедичний словник. Національна академія наук України. Інститут філософії ім. Г. С.Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

183. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. Москва: Весь мир, 2003. 232 с.

184. Фрідман Л. М. Психологический анализ задач. Основные свойства и виды задач. *Новые исследования в психологи.* Л. М. Фридман. М.: Педагогика, 1971. С. 9–14.

185. Фрич Н. І. Впровадження інтерактивного методу «мозкового штурму» при вивченні тем змістового модулю «Методи вивчення спадковості людини. *Спадкові хвороби*» // *Вісник проблем біології і медицини*. 2015. Вип. 2(1). С. 94–97.

186. Фурман А. В. Вступ до методології проблемного навчання. Київ-Донецьк. Серія «*Психопедагогіка і методологія науки*» Випуск 1. 1993. 80 с.

187. Хворост М. Ю. Особистість керівника в екстремальних умовах діяльності // *Наука і освіта*. 2009. № 5. С. 183–187.

188. Хабірова Л. І. Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Хабірова Лариса Ігорівна ; Нац. ун-т «Остроз. акад.». Острог, 2019. 253 с.

189. Цілі сталого розвитку ООН на період 2016-2030 років, затверджено на засіданні Генеральної Асамблеї ООН: доповідь Президента України на Саміті ООН. Київ: Дакор, 2015. С. 1–2. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia> (дата звернення 19.01.2020).

190. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н.В.Чепелева // *Актуальні проблеми психології 213 : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України* / За ред. Н.В. Чепелевої. Київ. 2002. Т. 2. Психологічна герменевтика, вип. 2. С. 3–13.

191. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель дискурсивного самопроекування особистості// *Наука і освіта*. 2017. №11. С. 105–113.

192. Чистяков С. А. Організаційно-управлінські умови запобігання вияву конфліктності особистості майбутнього офіцера-прикордонника // *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки психологічні науки*. 2013. Випуск № 1(66). 554 с.

193. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Д.: НГУ, 2014. 120 с.

194. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

195. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. Москва: Логос. 2002. 256 с.

196. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю.М.Швалб // *Вища школа (аналізують науковці)*. 2010. № 1. С. 31–36.

197. Штомпель Г. О. Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін: курс лекцій ; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» / Г. О. Штомпель. Київ., 2015. 113 с.

198. Шевчук О., Шевчук С. Праксеологічний підхід щодо формування у майбутніх психологів компетенцій культури міжособистісних стосунків //

Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. №1 (16). 2016. С. 240–245.

199. Щедровицкий Г. П. Мышление Понимание Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. Москва: Наследие ММК, 2005. 800 с.

200. Щекин Г. В. Теория кадровой политики / Георгий Васильевич Щекин. Киев.: Изд-во Международной академии управления персоналом, 1997. 176 с.

201. Щербан Т. Д., Гоблик В. В. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця // *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2016. Випуск 31. С. 569–582.

202. Юридична Енциклопедія, том 5, 2003. 763 с.

203. Ягупов В. В. Військова психологія: Підручник. Київ: Тандем. 2004. 656 с.

204. APA dictionary of Phycology. URL: <https://dictionary.apa.org/thinking> (дата звернення 11.03.2020).

205. Bardwell R. Feedback: How does it function? // *Journal of Experimental Education*. Vol. 50. 1981. С.4–9.

206. Bruner J. Acts of meaning. *Harvard: Harvard University Press*. 1990. 138 с. URL: <https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/brune r Acts.pdf> (дата звернення 15.03.2019)

207. Bódis J. The problem – based learning as a new practical method of skill development in the health sciences higher education. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/215888225_The_problem-based_learning_as_a_new_practical_method_of_skill_development_in_the_health_sciences_higher_education (дата звернення 15.02.2020).

208. Clark, Timothy R. Agile Learning (December2009): Thriving in the New Normal /Timothy R. Clark, Conrad A. Gottfredson // *CLO Magazine*. URL: <http://www.nxtbook.com/nxtbooks/mediatec/clo1209/index.php?startid=1> (дата звернення 21.08.2019)

209. Chronicle E. P., J. N. MacGregor, T. C. Ormerod, «What makes an insight problem? The roles of heuristics, goal conception and solution recoding in knowledge-lean problems». In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 30, No. 1. 2004. C. 14-27.
210. Coombs S. Whither Postgraduate Professional Development. Towards a theoretical framework to guide long-term teacher development in England /S. Coombs, N. Sorensen//*Professional Development in Education*. 2010. Vol. 36. # 4 (December). 689с.
211. Cohen V. B. Reexamination of feedback in computer-based instruction: Implications for instructional design //*Educational Technology*. Vol. 25 No.1. 1985. C. 33-37.
212. David H. Jonassen «Toward a design theory of problem solving» *Educational Technology Research and Development*, volume 48. 2000. 85с
213. David L. Problem-Based Learning (PBL), in Learning Theories, March 3, 2020, URL: <https://www.learning-theories.com/problem-based-learning-pbl.html>(дата звернення 11.03.2020).
214. David M. Buss. Evolutionary Psychology: A New Paradigm for Psychological Science *Psychological Inquiry* Vol. 6, No. 1 1995. C. 1-30. URL: <https://www.jstor.org/stable/1449568?seq=1> (дата звернення 11.03.2020).
215. Daniel A. Weiskopf. Models and mechanisms in psychological explanation *Synthese* 183 (3): C. 313-338, 2011. URL: <https://philpapers.org/rec/WEIMAM> (дата звернення 11.03.2020)
216. Dubois D. Mémoire et représentation de l'action. In Weill-Fassina, A., Rabardel, P., & Dubois, D. (Eds.) *Représentations pour l'action*, Toulouse: Editions Octarès. 1993. 16 с. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00807206/document> (дата звернення 15.03.2019).
217. Duncker K. On problem solving. APA Psychological Monographs. 1945. C. 35–46.

218. Elwood F. Holton, Making transfer happen: An action perspective on learning transfer systems *Article in Advances in Developing Human Resources*. Vol 8(4): 2000. C. 1-6.

219. Facione P. A. Critical thinking: What it is and why it counts. 2007. URL: www.calpress.com/pdf_files/what&why.pdf (дата звернення 18.09.2019)

220. Fauziah S. Thesis «The effectiveness of problem-based learning online on students' creative and critical thinking in physics at tertiary level in Malaysia». *Centre for Science & Technology Education Research University of Waikato Hamilton, New Zealand*. 2011. 423 с.

221. Gabriel Gorghiu, Luminița Mihaela Drăghicescu, Sorin Cristea, Ana-Maria Petrescu, Laura Monica Gorghiud Problem-based Learning – *An Efficient Learning Strategy in the Science Lessons Context*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 191, 2015. C.1865 – 1870. URL: https://www.researchgate.net/publication/279733317_Problem-based_Learning_-_An_Efficient_Learning_Strategy_in_the_Science_Lessons_Context (дата звернення 19.01.2020).

222. Gross C. Sex differences in the structural connectome of the human brain / *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* – Edited by Charles Gross, Princeton University, Princeton, NJ, and approved November 1, 2013 // M. Ingallhalikara, A. Smitha, D. Parkera, T. D. Satterthwaiteb, M. A. Elliottc, K. Ruparelb, H. Hakonarsond, R. E. Gurb, R. C. Gurb, R. Vermaa. 2013. URL: [6.s085/www/papers/sex-differences.pdf](https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1310085110) (дата звернення 15.03.2019)

223. Guilford J. P. The nature of human intelligence/J. P. Guilford. N. Y.: McGraw-Hill, 1967. 286 с.

224. Han S., Capraro R., & Capraro M.M. (2015). How science, technology, engineering, and mathematics (STEM) project-based learning (PBL) affects high, middle, and low achievers differently: *The impact on student factors on achievement*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1089-1113. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-014-9526-0> (дата звернення 23.03.2020)

225. Halpern D. (2000). Psychology of critical thinking. Sankt Peterburg: Piter.

226. Haridza R. Irving K. E. J. Phys.: Conf. Ser. 812 012081 Developing Critical Thinking of Middle School Students using Problem Based Learning 4 Core Areas (PBL4C) *Model IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series* 812 2017. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/812/1/012081/pdf> (дата звернення 14.02.2020).

227. Heidi L. Schnackenberg Learner control overfull and lean computer-based instruction under differing ability levels *Article in Educational Technology Research and Development* Vol. 48(2): 2000. C. 19-35.

228. James W. «The Principles of Psychology», Volume 1 (of 2). 1981.C. 11-20с.

229. Jonassen D.H. (2000) Toward a design theory of problem solving. *ETR&D* 48, C.63–85. URL: https://www.researchgate.net/publication/226873200_Toward_a_Design_Theory_of_Problem_Solving (дата звернення 15.03.2019).

230. Krietemeyer George E. The Coast Guardsman`s Manual // Revised by Captain George E. Krietemeyer, *USCG (Retired). Eighth Edition. Naval Institute Press*. Annapolis, Maryland. 700 с.

231. Kulhavy, R.W. Feedback in written instruction. *Review of Educational Research* Vol.47. 1977. 211 с.

232. Kurt S. (2020) Problem-Based Learning (PBL) in Educational Technology, January 8, 2020. URL: <https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/> (дата звернення 11.01.2020)

233. Ling-Na Kong. The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: A systematic review and meta-analysis». *International Journal of Nursing Studies* 51. China. 2014. C.458–469.

234. Michael Öllinger, Günther Knoblich (2009) «*Psychological Research on Insight Problem Solving*», Springer-Verlag Berlin Heidelberg. 340 с.

235. Philip Fine, Amory H. Danek, Kathryn Friedlander, Ian Hocking, William Forde Thompson (25.10.2018) «*Novel Approaches for Studying Creativity in Problem-Solving and Artistic*». *Frontier in Psychology*., Vol. 10, 377с .

236. Rogers C. R. (1980) Foundations of the person-centered approach. In *A way of being* / C. R. Rogers. - Boston: Houghton Mifflin. 115-116 p.
237. Ruggiero V. R. *Beyond feelings: A Guide to Critical Thought* / V. R. Ruggiero. 9th ed. McGraw-Hill. 2012. 238 c.
238. Sternberg R. *The triarchic mind* / R. Sternberg. N.Y.: Viking. Penguin Inc., 1988. 137-143 c.
239. Super D. E. *Occupational psychology* / D. E. Super, M. Y. Bahn. - L. : Tavistock, 1971. 209 c.
240. Szögedi I. (2011) The problem-based learning as a new practical method of skill development in the health sciences high URL: https://www.researchgate.net/publication/215888225_The_problem-based_learning_as_a_new_practical_method_of_skill_development_in_the_health_sciences_higher_education (дата звернення 10.01.2020)
241. Solomon G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology & Learning*, 23(9), C. 20-30.
242. The Cambridge dictionary of psychology, General Editor David Matsumoto, San Francisco State University, Cambridge University Press The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK, 2009. 587c.
243. Van der Henst, J.-B. (2002). Contexte et raisonnement. In G. Politzer (Ed.), *Le raisonnement humain*. Paris: Hermès Science Publications, C. 271–305. URL: <https://www.karger.com/Article/Abstract/329844>. (дата звернення 16.03.2019).
244. Wimsatt W. C. (1994). The ontology of complex systems: levels of organization, perspectives, and causal thickets. *Canadian Journal of Philosophy*, 20, C. 207–274. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/psychological-mechanism> (дата звернення 11.03.2020).
245. Wright C., & Bechtel. W. (2007). Mechanisms and Psychological Explanation. In P. Thagard (Ed.), *Handbook of the philosophy of science. Philosophy of psychology and cognitive science* C. 31–79. North Holland/Elsevier. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2006-23617-002> (дата звернення 11.03.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Практичні рекомендації викладачам щодо використання програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників

Результати визначення психолого-педагогічних умов розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, а також розроблене обґрунтування та експериментальної перевірки цієї важливої властивості у системі професійної підготовки в умовах ВВНЗ [Федик А.О. с. 7] засвідчили необхідність підготовки та надання практичних рекомендацій викладачам НАДПСУ щодо використання програми.

Професійна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу покликана забезпечити готовність випускників до самостійного, якісного та ефективного вирішення професійних завдань. Останнє вимагає від майбутнього захисника державного кордону України володіння певним набором умінь та якостей, зокрема:

- умінь легко адаптуватися до змін, що відбуваються навколо і в сфері професійної діяльності;
- навичок самостійно набувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці із метою вирішення різноманітних професійних завдань;
- уміння мислити професійно та самостійно, фіксувати проблеми, що виникають на практиці та з використанням сучасних технологій і методів управління здійснювати пошук їх раціонального рішення;
- умінь розвинутого діалогічного мислення;
- здатності мотивувати дію і поведінку, здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність та усвідомлювати сутність мотивів, цілей та дій;
- готовності здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність;
- чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті знання треба застосовувати в професійній діяльності, генерувати нові ідеї;
- навички логічного міркування;

- відповідності мисленнєвих навичок рівню операцій, способам розв'язування завдань;

- ефективно працювати з інформацією, зокрема здійснювати її відбір та аналіз необхідних для вирішення проблеми фактів, висувати гіпотези, формувати узагальнення, співвідносити рішення з аналогічними чи альтернативними варіантами, тощо.

Серед критеріїв розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників варто використовувати такі:

- мотиваційно-ціннісне ставлення до професійно-орієнтованої діяльності. Показником цього критерію є мотиваційно-мисленнєва активність і спрямованість особистості в освоєнні професійної діяльності, емоційно-вольові якості особистості, насамперед цілеспрямованість, працездатність, впевненість у собі, здатність керувати своїми діями;

- інтелектуальні уміння: володіння прийомами та способами вирішення професійних завдань, їх використання на практиці;

- рефлексія власної діяльності: вміння виокремлювати головне від другорядного, генерувати ідеї, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами; критичність мислення, самоаналіз мотивів і цілей діяльності, здатність до варіації знань, професійний та соціальний досвід.

Створення рефлексивного середовища у системі професійної підготовки в умовах ВВНЗ передбачає: організацію рефлексії оперативно-службової діяльності завдяки співвіднесенню процесу навчання з практикою, що, своєю чергою сприяє максимально ефективній професійній самореалізації через перенесення отриманого рефлексивного досвіду з освітньої сфери в професійну; нівелювання статусних бар'єрів між викладачем і курсантами, що дає змогу вийти за межі формального, традиційного подання матеріалу та надає можливість їм відкрито генерувати нові, інноваційні ідеї; систематичну активізацію та розвиток рефлексії, її різних видів, зокрема інтелектуальної, особистісної, перспективної, ретроспективної, кооперативної, комунікативної [Гура Т.Є., с.87]. В результаті перманентної рефлексії власної діяльності у

свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників посилюються мотиваційні та ціннісні установки щодо оволодіння теоретичними та практичними навичками обраного фаху.

Для розвитку професійного мислення важливо враховувати три блоки:

- навчальну діяльність академічного типу (лекції, семінари, практичні заняття);
- квазіпрофесійну діяльність (моделювання соціального та предметного змісту майбутньої діяльності за допомогою ігрових, інтерактивних технологій);
- навчально-професійну діяльність (науково-дослідницька робота, навчальна та навчально-виробнича практика, виконання кваліфікаційних робіт) [Вербицкий А. А с.109].

Усі ланки професійної підготовки потрібно організовувати за такими принципами:

- єдності навчальної аудиторної і самостійної позааудиторної роботи;
- індивідуалізації та диференціації, що дозволяє максимально врахувати пізнавальні можливості, здібності та інтереси курсантів (відповідно до цього принципу важливе значення мають різнорівневі завдання);
- професійної спрямованості, що детермінує перехід навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників у військово-професійну, у межах якої відбувається набуття ними професійно-орієнтованих практик;
- свідомості, що характеризується посиленням інтересом до навчання, засвоєнням базових фахових дисциплін;
- активності, що передбачає якість навчальної і самостійної діяльності курсантів, високий рівень їхньої позитивної мотивації, свідомості, усвідомлення потреби в опануванні знань, умінь і компетенцій у сфері професійної підготовки.

Результати дослідно-експериментального дослідження з розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників дозволили нам розробити практичні рекомендації щодо використання програми розвитку мислення охоронців кордону на засадах теорії проблемного навчання як

управління навчальною діяльністю академіка Ю. І. Машбиця. Для розвитку професійного мислення важливо враховувати:

1. Особливості професійної діяльності охоронців кордону (а) поєднання різних за цілями дій в одній діяльності; б) опрацювання великих обсягів і потоків інформації; в) дефіцит часу на виконання необхідних дій, г) часта зміна психологічних станів прикордонників від очікування до сигналу екстрених дій; д) ризики дисциплінарної, адміністративної та кримінальної відповідальності за прийняті рішення; е) діяльність в унікальних ситуаціях, пов'язаних з небезпекою для життя і здоров'я).

2. Важливе значення має врахування специфічних ознак навчальних груп ВВНЗ, що зумовлені особливостями конкретних завдань ВВНЗ, характером повсякденної діяльності курсантів, які мають не лише загальні для будь-якої групи соціально-психологічні риси, але й ті, що пов'язані з умовами перебування у ВВНЗ (жорстка регламентованість і підпорядкованість дій курсантів командирам і начальникам; обмеженість свобод курсантів статутом ЗСУ та пересування межами військової частини; тривале перебування та комунікація у колективах, варта, внутрішня служба та ін. [Волобуєва О.Ф., с.30]).

3. Розвиток професійного мислення курсантів необхідно здійснювати насамперед через залучення курсантів у діяльність, що найбільш повно сприяє розвитку їхніх розумових здібностей. Перш за все необхідно розвивати такі професійно-важливі психологічні якості: готовність здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність; навички логічного міркування, потреба та мотивація до самовдосконалення, інтелектуального та індивідуального розвитку; здатність мотивувати дію і поведінку; відповідності мисленнєвих навичок рівню операцій, способам розв'язування завдань.

4. Розвиток мислення майбутніх офіцерів має відбуватися під час розв'язування змодельованих професійно-спрямованих конкретних ситуацій (процедурних, проблемних, комунікативних та практичних (нестандартних) та рівнів їх складності [Федик АО с. 117]), що враховували б специфіку навчальної дисципліни.

5. Важливо брати до уваги, що навички мислити професійно активно розвиваються в охоронців кордону у випадку засвоєння способів навчально-професійної діяльності під час вирішення завдань як наслідок репродуктивного опанування інформації та здобуття знань (оскільки знання – основа продуктивного мислення).

6. У системі професійної підготовки ВВНЗ важливо поєднувати різні форми навчальної діяльності (лекції, семінарські, практичні, групові заняття, тренінги, стажування на кордоні). Застосування кожної із цих форм передбачає не засвоєння готових знань, а розгляд системи засад і передумов їх виникнення, а також процесу, за допомогою якого можливе вирішення різноманітних навчальних завдань і досягнення цілей ДПСУ в межах «перспективи найближчого розвитку» [М. В. Савчин, с. 115].

7. Для формування професійних якостей рекомендовано використовувати специфічні форми і методи навчання, зокрема тренінги для розвитку послідовності, широти, глибини, швидкості, гнучкості, самостійності, швидкості та осмисленості мислення [Максименко С.Д., с. 180]; навчальні, ділові та рольові ігри для розвитку навичок комунікації, професійної спостережливості, оперативної уваги; Для розвитку професійної пам'яті викладач повинен орієнтувати курсантів на системне засвоєння основних формул, законів, принципів та теоретичних знань, оволодіння курсантами різноманітними прийомами мнемічної діяльності.

8. Під час суб'єкт - суб'єктної взаємодії необхідно забезпечувати ключову умову перетину цілей суб'єкта навчальної діяльності з цілями навчальної діяльності (наприклад, задовольнити потребу у спілкуванні, ствердити себе тощо) [М. В. Савчин с. 125].

9. Для розвитку мислення курсантів необхідно обов'язково використовувати три провідні психологічні механізми навчання (за Ю. І. Машбицем) лише у їх нероздільній єдності:

- «психологічний механізм довизначення завдання» лише в контексті «курсант↔завдання» передбачає проекцію у психологічному сенсі

актуалізованих на певний момент у курсанта цілей-мотивів (його особистісні миттєві потребнісні цілі та смисли ситуації, якою її сприймає курсант) на поставлене ззовні завдання (навчальний вплив), які задає викладач;

- «психологічний механізм зворотного зв'язку» передбачає стимулювання курсантів викладачем під час діалогу до самотійного співвіднесення завдання, із навчальними цілями, що сприяє фактично – «довизначенню завдання». (З метою формування готовності курсанта до актуалізації необхідних знань, досвіду, здібностей, інтересів та емоційно-вольової сфери, у т.ч. захисних механізмів психіки, а також з метою переструктурування завдання викладачу необхідно здійснювати активний навчальний вплив (прямий чи опосередкований) на початку навчання (вказівка, рекомендація, запитання, підказка чи заборона та ін.) та мінімальний – наприкінці). Викладачу доцільно уникати таких крайнощів як надмірна чи недостатня допомога, надмірність допоміжного діалогу та категоричність чи недостатність вмотивованості допомоги;

- «психологічний механізм динамічного розподілу функцій управління» визначається впливом викладача на курсантів на діяльнісному рівні як фасилітатора, дослідника, спостерігача, незалежного партнера по спільній діяльності та спілкуванню з метою відтворення навчальної діяльності у тому її вигляді, яка, на його думку, повинна бути сформована у курсантів. Під час розв'язування курсантом завдання викладачу необхідно підтримувати інтерес та стан оптимального емоційного напруження. (Водночас необхідно уникати стану надмірної вмотивованості та бажання швидко прийняти рішення курсантом). Роль майбутніх офіцерів передбачає рефлексивне присвоєння ними функцій управління навчальною діяльністю. Лише оптимальний розподіл функцій управління сприяє розвитку професійного мислення курсантів.

10. Необхідно здійснювати в системі професійної підготовки майбутніх захисників кордону такі компоненти освітнього середовища, як його інтенсивність (обсяг і складність навчальних завдань), і послідовність (поетапна система роботи у групі та індивідуально, поступове підвищення викладачем психологічного впливу на психоемоційний стан курсантів з метою їх фрустрації

методами проблемного навчання зі спрямуванням останніх на вирішення навчально-професійних завдань; дотримання послідовності мислення та розумових дій); змішаний психологічний вплив викладача на психічні стани суб'єктів навчання з метою їх зміни від стану психологічного комфорту до значних психологічних навантажень під час викладення навчального матеріалу, проведення аудиторних та позааудиторних занять; індивідуалізація та психологічний супровід розвитку у майбутніх офіцерів пізнавальних потреб (виникає у разі суперечностей та розбіжностей між очікуваним, тим, що здається їм істинним, справжнім досвідом; індикатором пізнавальної потреби є емоція здивування) [Сураєва І.С., с. 97] та навчальні мотиви (до самовдосконалення, інтелектуального та індивідуального розвитку), а також (вікові та гендерні особливості курсантів (зокрема врахування різних типів темпераменту, типів мислення, видів пам'яті тощо для надання курсантам можливості там, де це можливо, обирати найбільш відповідний для себе спосіб навчання і вирішення навчально-професійних завдань [Назар М.Н., с. 154].

11. Важливе значення має орієнтування курсантів під час формування питання викладачем на процес самостійного розуміння навчально-професійних завдань (їх усвідомлення, аналіз умов, мети та завдань через перекладання курсантами завдання на «мову особистісного сприйняття») та перехід від несамотійного вирішення завдань під керівництвом викладача до самостійного [Чепелева Н.В. с. 6].

У цьому пункті викладач повинен використовувати задачний підхід, який описує такі рівні на ґрунті алгоритму навчальних дій, або поетапного зростання складності мисленнєвої діяльності: завдання, що вимагають мнемічного відтворення інформації; завдання, що вимагають простих розумових операцій з інформацією; завдання, що вимагають складних розумових операцій з інформацією; завдання, що вимагають опрацювання і повідомлення опрацьованої інформації; завдання, що вимагають творчого мислення (потребують інтелектуальної самостійності) [Машбиць Ю.І., с. 117].

12. Важливо використовувати у практиці професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників словесно-логічного методу навчання (тобто розмірковування в голос) та способу групового ефекту взаємної активізації їх професійного мислення під час розв'язування навчальних завдань.

13. Для поглиблення професійного мислення, стимуляції конструктивно-критичної його якості використання інтерактивних методів навчання, елементів проблемного навчання: проблемний, частково-пошуковий та дослідницький, а також когнітивних та ігрових технологій.

14. Велику увагу слід звернути на дотримання принципів особистісно-орієнтованого навчання;

– Під час лекцій доцільно вирішувати такий спектр завдань: виявлення та обґрунтування змісту наукових понять і категорій, встановлення взаємозв'язку між поняттями, явищами, процесами, розвиток інтелекту та творчого мислення, формування особистих та ділових якостей майбутніх офіцерів-прикордонників, розвиток навичок самостійної пізнавальної діяльності. В ході семінарських занять курсанти повинні удосконалювати вміння працювати з інформацією через її пошук, систематизацію, опрацювання, аналіз. При цьому зміст семінарських занять повинен бути спрямований на набуття навичок мисленнєвої роботи над засвоєнням і поповненням теоретичних знань, алгоритмом практичних дій. На семінарських заняттях, як правило, потрібно вирішувати такі завдання: формулювання базових понять, різні логічні операції із змістовими та структурними характеристиками понять, наукових категорій логічних операцій (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, класифікація), створення структурно-процесуальних і функціональних моделей (схем, алгоритмів, інструкцій) дослідження та використання різних елементів майбутньої професійної діяльності, розроблення аргументованої доцільності прийнятого рішення, тощо.

Практичні, групові заняття сприяють вирішенню комплексних завдань щодо розвитку пізнавальних здібностей, активного професійного мислення, систематизації, деталізації, поглиблення і розширення теоретичних знань, формування навиків професійних дій у стандартних та екстремальних ситуаціях,

розроблення теоретичних моделей професійних рішень із врахуванням різноманітних факторів професійного середовища, формування та розвитку особистісних якостей (пізнавальної самостійності, активності, цілеспрямованості, професійного інтересу та високого рівня мотивації, відповідальності тощо). Основним завданням таких занять є різновекторна, багатокomпонентна особистісна освіта, яка визначається як професіоналізм.

Важливе значення має включення в систему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників таких компонентів освітнього середовища, як його інтенсивність (обсяг і складність навчальних завдань), комфортність (психологічні умови під час проведення аудиторних та позааудиторних занять), стиль педагогічної взаємодії на усіх рівнях, індивідуалізація та психологічний супровід розвитку їхніх пізнавальних психічних процесів [Новикова СС, с. 16].

Необхідно враховувати, що освітнє середовище вищого військового навчального закладу є необхідним, одним із базових компонентів цілісного механізму професійної соціалізації, життєво-професійних ситуацій, що забезпечує формування професійного мислення і поведінки майбутніх офіцерів-прикордонників. Серед основних шляхів психологічного супроводу їхніх пізнавальних психічних процесів у сфері професійної підготовки в умовах вищого військового навчального закладу, варто звернути увагу на наступні: формування у свідомості курсантів значимості навчання для майбутньої професійної діяльності; перманентне тренування органів чуттів, розвиток уваги, пам'яті, уявлення, особливо під час проведення лекцій, семінарських, групових та практичних занять, вирішення завдань, наближених до умов майбутньої професійної діяльності на групових та практичних заняттях, використання прийомів, що покращують стан організму (фізичні вправи, методи емоційно-рольової саморегуляції, тощо).

Значними можливостями для розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників володіє метод постановки навчальних завдань, відповідно до якого освітній процес у вищому військовому навчальному закладі вибудовується як система навчально-пізнавальних завдань, змодельованих на

міжпредметному рівні в логічному взаємозв'язку. Вирішення таких завдань повинно детермінувати успішне засвоєння нових знань та формування методів діяльності (алгоритмів) у професійній сфері. Як свідчить практика психолого-педагогічних розвідок та вивчення досвіду роботи вищої школи, використання міжпредметних завдань у структурі освітнього процесу розкриває додаткові можливості для розвитку якостей мислення, оскільки такі завдання:

- дозволяють встановити міжпредметні зв'язки;
- детермінує активну розумову діяльність, пам'ять, мислення, емоційно-вольові процеси, розвиток професійної уяви тощо;
- сприяють якісному аналізу уже наявних міжпредметних знань, допомагають відібрати саме ті, що найбільшою мірою відповідають вирішенню завдання;
- активізують синтез ідей, понять, фактів із різних навчальних дисциплін;
- сприяють розвитку процесів уяви, мисленнєвого моделювання, логічного мислення, що базується на вміннях фіксувати загальне через одиничне, аналізувати одиничне з позицій загального та активізує пізнавальну діяльність, сприяє саморозвитку особистості майбутнього офіцера-прикордонника.

Важливо враховувати, що технологія формування начальних завдань у процесі фахової підготовки передбачає три етапи: підготовчий, під час якого курсанти засвоюють міждисциплінарні знання; реалізаційний, який охоплює проектування, прогнозування та власне процес пізнання і формування професійного мислення; оціночний, що передбачає усвідомлення та самооцінку курсантом отриманих знань. За таких умов навчальне завдання виконує важливу роль, воно є основним засобом удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, адже для вирішення завдання використовується алгоритм вирішення проблемних ситуацій, формується продуктивне мислення майбутніх офіцерів через узгодження інтересів, включення у спілкування і взаємодію, що, своєю чергою, забезпечує формування стійкого позитивного емоційного налаштування на професійні дії.

Подаючи навчальне завдання як формально сконструйовану вимогу до опанування курсантами навчального матеріалу, необхідно сприяти концентрації їхньої уваги на ключових аспектах презентованої інформації. Під час вирішення завдання (від виявлення й усвідомлення проблеми до її вирішення) у курсантів формується досвід професійної поведінки в ситуації професійного вибору, а за рахунок систематичного повторення певних дій, всебічного їх аналізу є можливість перевести теорію у площину практики.

Велику увагу в практиці професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно вертати увагу на використання словесно-логічного методу навчання як способу активізації їхнього професійного мислення.

Цей метод сприяє формуванню навичок логічного міркування, системних та динамічних характеристик розумової діяльності, зумовлених діалектичним взаємозв'язком репродуктивного та продуктивного мислення. Окрім того, використання цього методу дозволяє розв'язати найбільш суттєве протиріччя будь-якого навчального процесу: між постійно зростаючим обсягом знань і обмеженими часовими межами (за рахунок раціоналізації та інтенсифікації процесу навчання).

Сутність цього методу полягає в тому, що під час лекційних занять викладач не просто передає нову інформацію шляхом монологу, а шукає її в діалозі з аудиторією, формулює навчальні питання у вигляді проблемних блоків та стимулює їх вирішення під час заняття, що своєю чергою, дозволяє курсантам набути навиків аналізу понять, умінь оперувати ними (формулювання, судження), узагальнювати, класифікувати та систематизувати. Все це в кінцевому результаті дозволяє забезпечити високу інтенсивність пізнавальної діяльності за рахунок узагальнення та логічного структурування навчального матеріалу [Брушлинский А.В., с. 56].

Для розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно використовувати елементи проблемного навчання. Воно допомагає вирішити ряд завдань, зокрема: розвивати професійні здібності, мислення, уміння та навички. Набуття майбутніми офіцерами-прикордонниками знань та

вмінь у результаті активного пошуку і самостійного вирішення проблеми характеризується вищим рівнем засвоєння, ніж за умов традиційного навчання. Проблемне навчання дозволяє також формувати активну особистість майбутнього офіцера – особистість, здатну передбачити, формувати та вирішувати нестандартні професійні завдання.

Метод проблемного навчання здійснює вплив на формування необхідних навиків та вмінь, що базуються на усвідомленні та засвоєнні наукової інформації. Саме тому, науково-педагогічному складу ВВНЗ рекомендуємо систематично використовувати проблемний метод під час викладання дисциплін.

Проблемне навчання базується на таких психологічних передумовах: мислення не зводиться лише до отримання готових знань, це процес, що детермінує нові знання. Мислення є безперервною взаємодією особистості з об'єктом пізнання, у межах якого відбуваються аналізування умов через синтез вимог завдання. Необхідно враховувати, що зовнішні впливи на результати процесу мислення зумовлюються внутрішніми умовами. Йдеться про особистісні якості, мотивацію, здібності, ціннісні орієнтації та установки, набутий досвід. Для того щоб детермінувати активну мисленнєву діяльність майбутніх офіцерів-прикордонників, необхідно створити і відповідні зовнішні умови.

Основою проблемного навчання, незалежно від організації навчального процесу і вибору методу подання матеріалу є цілеспрямоване і послідовне створення проблемної ситуації, що активізує увагу та активність учасників навчального процесу. Всі проблемні ситуації поділяють на чотири типи за характером змістової сторони протиріч. Таку класифікацію можна використовувати під час викладання будь-якої навчальної дисципліни для:

- актуалізації раніше засвоєних знань, досвіду, умінь та навичок в абсолютно нових навчальних ситуаціях;
- незначна ступінь значимості відомих знань для пояснення нових подій, сформованих навичок для виконання нових навчальних завдань;

- наявність протиріччя між майже досягнутим результатом виконання навчального завдання і недостатністю необхідного рівня знань для його теоретичного обґрунтування;

- наявність об'єктивного протиріччя між теоретично шляхом вирішення завдання і фактичною неможливістю використання обраного способу [Махмутов М.І. с. 246]

Перевагами проблемного навчання порівняно із традиційними є те, що воно вчить мислити логічно, науково, передбачає подання нового матеріалу більш доказово, сприяючи тим самим перетворенню знань у переконання, кращому засвоєнню, а в подальшому і успішному відтворенню знань, умінь та навичок у сфері професійної діяльності [Ситаров В.А., с. 157].

Під час проблемного навчання доцільно використовувати такі методи:

- інформаційної недостатності, який передбачає подання завдання з пропущеними певними даними в умові або різні форми її подання;

- інформаційної перенасиченості, що ґрунтується на включенні в умову зайвої інформації;

- раптових заборон, який полягає у тому, що на певному етапі вирішення завдання неможливо використовувати певні механізми або варіант вирішення (наприклад, алгоритмічний). Застосування цього методу допомагає руйнувати стереотипи, розвивати гнучкість мислення;

- часових обмежень, що спрямований на вивчення особливостей мисленнєвої діяльності в умовах, близьких до екстремальних. Його застосування допомагає виявити стереотипи мислення, розвиває здатність діяти в умовах, наближених до екстремальних [Коваленко А.Б.].

Для поглиблення професійного мислення, стимуляції конструктивно-критичної його якості пропонуємо використовувати в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників інтерактивні методи навчання.

Це можуть бути:

- допоміжні методи – використовуються для створення на заняттях конструктивної, демократичної робочої атмосфери. В своїй основі вони не

несуть навчального навантаження, але допомагають ефективно використовувати інші групи методів, об'єднувати в пам'яті навчальний матеріал та вчитися його застосовувати;

- основні навчальні методи – використовуються найчастіше і створюють механізм групової роботи, є базисом для використання наступних груп методів.

До цієї групи ми відносимо метод мозкового штурму, рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій;

- ігрові методи – використовуються для практичного програмування навчального матеріалу, засвоєння основної інформації;

- методи дискусії – використовуються для формування власної позиції та її обґрунтування;

- комплексні методи – є узагальненим проявом декількох методів, як правило, основного і конкретизуючого або методу дискусії. Ці методи використовуються для формування комплексного уявлення про навчальний матеріал та умінь і навичок його використання.

Зауважимо, що всі ці методи доцільно використовувати на будь-яких етапах професійної підготовки в умовах вищого військового навчального закладу: від початкового оволодіння знаннями до їх контролю, закріплення, формування професійних умінь.

Для формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників доцільно дотримуватись вимог принципу особистісно-орієнтованого навчання.

Основною ознакою цього навчання є багатоваріантність методик і технологій, організація навчання одночасно на різних рівнях складності, що детермінує внутрішню мотивацію та інтерес до оволодіння курсантами професійними знаннями та навичками, їхнє прагнення до самопізнання та самореалізації. Метою особистісно-орієнтованої моделі навчання є сприяння особистісному росту усіх суб'єктів навчального процесу. За таких умов викладач стає фасилітатором, він створює психологічні умови для саморозвитку,

свідомого засвоєння основ професійної діяльності й розвитку професійної свідомості майбутнього офіцера-прикордонника. Серед ключових завдань особистісно-орієнтованого навчання можна виокремити: розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей та здібностей кожного курсанта; допомога йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні.

Важливе значення для розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників має використання ігрових технологій навчання в процесі фахової підготовки.

Ігрові технології навчання є такою формою організації освітнього процесу, що базується на реконструкції моделі діяльності у межах запропонованого сценарію: навчальні ігри (відтворення змісту майбутньої професійної діяльності), ділові (моделювання різних ситуацій, пов'язаних з формуванням умінь спілкуватися, обговорювати проблему в режимі «мозкової атаки»), рольові ігри (імітація рольової поведінки у запропонованих сценарних умовах).

Можливості ігрових інтерактивних технологій досить вагомі, адже вони:

- дозволяють поєднати великий обсяг проблемних завдань, глибину і багатоаспектність їх вирішення;
- відповідають логіці діяльності, включаючи момент взаємодії, готують суб'єктів навчання до спілкування;
- допомагають залучити більше учасників до взаємодії у процесі навчання, підвищують їхню активність;
- формують ціннісні орієнтації професійної діяльності, корегують самооцінку тощо [Н. Головка, с. 17].

Застосування ігрових технологій у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу дозволяють активізувати сприйняття ними наукового матеріалу в навчальному процесі; відтворювати справжні професійні ситуації та фрагменти майбутньої професійної діяльності; формувати навички творчого аналізу фактичного матеріалу та самостійного (або колективного) опрацювання рішень з проблемних питань; виховувати системне мислення, вміння розуміти ситуацію,

що склалася; формувати уміння моделювати ситуації, наслідки прийняття рішень, виконання дій.

Для посилення професіоналізму та поглиблення професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників пропонуємо використовувати компетентнісний підхід, зокрема контекстне навчання та когнітивні технології. Контекстні практики дозволяють спроектувати систему фахової підготовки в умовах ВВНЗ на засадах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Контекстне навчання є формою активного навчання і передбачає системне використання професійного контексту, поступового наповнення навчального процесу елементами професійної діяльності. У моделі контекстного навчання мисленнєва активність проявляється у трьох базових формах діяльності та деяких проміжних. Базовими є власне діяльність академічного типу (наприклад, проблемні лекції, семінари-дискусії), квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота суб'єкта навчання, підготовка кваліфікованої роботи, проекту тощо). Проміжними є всі інші форми – традиційні та нові, які відповідають специфіці цілей та конкретному змісту навчання на відповідному його етапі (практичні заняття професійного спрямування, моделювання життєвих ситуацій, аналіз конкретного випадку, рольові ігри) [В. В. Іщук. с. 144-145].

Когнітивна технологія є індивідуально орієнтованою технологією, що забезпечує сприйняття навколишньої дійсності, шляхом формування системи пізнавальних логічно-творчих схем та передбачає використання операцій виявлення, відбору, узагальнення й закріплення суттєвих зв'язків, доцільних способів активності з метою їх адекватного застосування. Серед основних когнітивних методів виокремлюють: методи емпатії, смислового, образного, символічного сприйняття, евристичних запитань, порівняння, спостереження, дослідження, конструювання понять, правил, гіпотез, прогнозування. Вони розширюють пізнавальні можливості майбутніх офіцерів-прикордонників, формують їхній науковий світогляд.

Додаток Б

**Розрахунок емпіричного значення критерію Пірсона на початковому етапі
формуального експерименту**

Когнітивний критерій

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ1(54)	ЕГ1(42)		КГ1	ЕГ1
	високий	5	3	8	4,5	3,5
	середній	23	17	40	22,5	17,5
	низький	26	22	48	27	21
		54	42	96	54	42

фемп	fteop	фемп- fteop	(фемп- fteop)2	(фемп- fteop)2/fteop
5	4,5	0,5	0,25	0,0556
23	22,5	0,5	0,25	0,0111
26	27	-1	1	0,0370
3	3,5	-0,5	0,25	0,0714
17	17,5	-0,5	0,25	0,0143
22	21	1	1	0,0476
			$\chi^2=$	0,2370

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ2(46)	ЕГ2(41)		КГ	ЕГ
	високий	4	3	7	3,70114943	3,298851
	середній	24	19	43	22,7356322	20,26437
	низький	18	19	37	19,5632184	17,43678
		46	41	87	46	41

фемп	fteop	фемп- fteop	(фемп-fteop)2	(фемп- fteop)2/fteop
4	3,701149	0,298851	0,089311666	0,0241
24	22,73563	1,264368	1,598625974	0,0703
18	19,56322	-	2,443651737	0,1249
3	3,298851	0,298851	0,089311666	0,0271
19	20,26437	-	1,598625974	0,0789
19	17,43678	1,563218	2,443651737	0,1401
			$\chi^2=$	0,4655

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ3(31)	ЕГ3(47)		КГ	ЕГ
	високий	3	5	8	3,17948718	4,820513
	середній	18	27	45	17,8846154	27,11538
	низький	10	15	25	9,93589744	15,0641
		31	47	78	31	47

фемп	fteop	фемп- fteop	(фемп-fteop)2	(фемп- fteop)2/fteop
3	3,179487	-	0,032215648	0,0101

		0,179487		
18	17,88462	0,115385	0,013313609	0,0007
10	9,935897	0,064103	0,004109139	0,0004
5	4,820513	0,179487	0,032215648	0,0067
27	27,11538	-	0,013313609	0,0005
15	15,0641	-	0,004109139	0,0003
			$\chi^2=$	0,0187

Потребнісно-мотиваційний критерій

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ1(54)	ЕГ1(42)		КГ	ЕГ
	високий	5	3	8	4,5	3,5
	середній	28	19	47	26,4375	20,5625
	низький	21	20	41	23,0625	17,9375
		54	42	96	54	42

фемп	freop	фемп- freop	(фемп- freop) ²	(фемп- freop) ² /freop
5	4,5	0,5	0,25	0,0556
28	26,4375	1,5625	2,44140625	0,0923
21	23,0625	-2,0625	4,25390625	0,1845
3	3,5	-0,5	0,25	0,0714
19	20,5625	-1,5625	2,44140625	0,1187
20	17,9375	2,0625	4,25390625	0,2372
			$\chi^2=$	0,7597

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ2(46)	ЕГ2(41)		КГ	ЕГ
	високий	5	4	9	4,75862069	4,241379
	середній	22	20	42	22,2068966	19,7931
	низький	19	17	36	19,0344828	16,96552
		46	41	87	46	41

фемп	freop	фемп- freop	(фемп- freop) ²	(фемп- freop) ² /freop
5	4,758621	0,241379	0,058263971	0,0122
22	22,2069	-0,206897	0,042806183	0,0019
19	19,03448	-0,034483	0,001189061	0,0001
4	4,241379	-0,241379	0,058263971	0,0137
20	19,7931	0,206897	0,042806183	0,0022
17	16,96552	0,034483	0,001189061	0,0001
			$\chi^2=$	0,0302

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ3(31)	ЕГ3(47)		КГ	ЕГ
	високий	4	9	13	5,16666667	7,833333
	середній	17	20	37	14,7051282	22,29487
	низький	10	18	28	11,1282051	16,87179
		31	47	78	31	47

фемп	фтеор	фемп- фтеор	(фемп-фтеор) ²	(фемп- фтеор) ² /фтеор
4	5,166667	-	1,361111111	0,2634
17	14,70513	2,294872	5,266436555	0,3581
10	11,12821	-	1,272846811	0,1144
9	7,833333	1,166667	1,361111111	0,1738
20	22,29487	-	5,266436555	0,2362
18	16,87179	1,128205	1,272846811	0,0754
			$\chi^2=$	1,2214

Операційний критерій

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ1(54)	ЕГ1(42)		КГ	ЕГ
	високий	3	1	4	2,25	1,75
	середній	24	21	45	25,3125	19,6875
	низький	27	20	47	26,4375	20,5625
		54	42	96	54	42

фемп	фтеор	фемп- фтеор	(фемп- фтеор) ²	(фемп- фтеор) ² /фтеор
3	2,25	0,75	0,5625	0,2500
24	25,3125	-1,3125	1,72265625	0,0681
27	26,4375	0,5625	0,31640625	0,0120
1	1,75	-0,75	0,5625	0,3214
21	19,6875	1,3125	1,72265625	0,0875
20	20,5625	-0,5625	0,31640625	0,0154
			$\chi^2=$	0,7543

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ2(46)	ЕГ2(41)		КГ	ЕГ
	високий	4	2	6	3,17241379	2,827586
	середній	19	19	38	20,091954	17,90805
	низький	23	20	43	22,7356322	20,26437
		46	41	87	46	41

фемп	фтеор	фемп- фтеор	(фемп-фтеор) ²	(фемп- фтеор) ² /фтеор
4	3,172414	0,827586	0,68489893	0,2159
19	20,09195	-	1,192363588	0,0593
23	22,73563	0,264368	0,069890342	0,0031
2	2,827586	0,827586	0,68489893	0,2422
19	17,90805	1,091954	1,192363588	0,0666
20	20,26437	-	0,069890342	0,0034
			$\chi^2=$	0,5906

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ3(31)	ЕГ3(47)		КГ	ЕГ
	високий	4	4	8	3,17948718	4,820513

	середній	17	28	45	17,8846154	27,11538
	низький	10	15	25	9,93589744	15,0641
		31	47	78	31	47

f _{emp}	f _{теор}	f _{emp} - f _{теор}	(f _{emp} -f _{теор}) ²	(f _{emp} - f _{теор}) ² /f _{теор}
4	3,179487	0,820513	0,673241289	0,2117
17	17,88462	-	0,782544379	0,0438
10	9,935897	0,064103	0,004109139	0,0004
4	4,820513	-	0,673241289	0,1397
28	27,11538	0,884615	0,782544379	0,0289
15	15,0641	-	0,004109139	0,0003
			$\chi^2=$	0,4247

Додаток В

**Розрахунок емпіричного значення критерію Пірсона
на завершальному етапі формувального експерименту**

Когнітивний критерій

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ1(54)	ЕГ1(42)		КГ	ЕГ
	високий	9	16	25	14,0625	10,9375
	середній	32	23	55	30,9375	24,0625
	низький	13	3	16	9	7
		54	42	96	54	42

f _{емп}	f _{теор}	f _{емп} -f _{теор}	(f _{емп} -f _{теор}) ²	(f _{емп} -f _{теор}) ² /f _{теор}
9	14,0625	-5,0625	25,62890625	1,8225
32	30,9375	1,0625	1,12890625	0,0365
13	9	4	16	1,7778
16	10,9375	5,0625	25,62890625	2,3432
23	24,0625	-1,0625	1,12890625	0,0469
3	7	-4	16	2,2857
			$\chi^2=$	8,3126

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ2(46)	ЕГ2(41)		КГ	ЕГ
	високий	6	18	24	12,6896552	11,31034
	середній	30	18	48	25,3793103	22,62069
	низький	10	5	15	7,93103448	7,068966
		46	41	87	46	41

f _{емп}	f _{теор}	f _{емп} -f _{теор}	(f _{емп} -f _{теор}) ²	(f _{емп} -f _{теор}) ² /f _{теор}
6	12,68966	-	44,75148633	3,5266
30	25,37931	4,62069	21,35077289	0,8413
10	7,931034	2,068966	4,280618312	0,5397
18	11,31034	6,689655	44,75148633	3,9567
18	22,62069	-4,62069	21,35077289	0,9439
5	7,068966	-	4,280618312	0,6056
			$\chi^2=$	10,4137

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ3(31)	ЕГ3(47)		КГ	ЕГ
	високий	8	21	29	11,7468354	17,25316
	середній	15	23	38	15,3924051	22,60759
	низький	9	3	12	4,86075949	7,139241
		32	47	79	32	47

f _{емп}	f _{теор}	f _{емп} -f _{теор}	(f _{емп} -f _{теор}) ²	(f _{емп} -f _{теор}) ² /f _{теор}
8	11,74684	-	14,03877584	1,1951

		3,746835		
15	15,39241	0,392405	0,153981734	0,0100
9	4,860759	4,139241	17,13331197	3,5248
21	17,25316	3,746835	14,03877584	0,8137
23	22,60759	0,392405	0,153981734	0,0068
3	7,139241	4,139241	17,13331197	2,3999
			$\chi^2=$	7,9503

Потребнісно-мотиваційний критерій

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ1(54)	ЕГ1(42)		КГ	ЕГ
	високий	7	15	22	12,375	9,625
	середній	35	19	54	30,375	23,625
	низький	12	8	20	11,25	8,75
		54	42	96	54	42

фемп	фгеор	фемп- фгеор	(фемп- фгеор) ²	(фемп- фгеор) ² /фгеор
7	12,375	-5,375	28,890625	2,3346
35	30,375	4,625	21,390625	0,7042
12	11,25	0,75	0,5625	0,0500
15	9,625	5,375	28,890625	3,0016
19	23,625	-4,625	21,390625	0,9054
8	8,75	-0,75	0,5625	0,0643
			$\chi^2=$	7,0601

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ2(46)	ЕГ2(41)		КГ	ЕГ
	високий	10	19	29	15,33333333	13,66667
	середній	28	20	48	25,3793103	22,62069
	низький	8	2	10	5,28735632	4,712644
		46	41	87	46	41

фемп	фгеор	фемп- фгеор	(фемп-фгеор) ²	(фемп- фгеор) ² /фгеор
10	15,333333	-5,333333	28,44444444	1,8551
28	25,37931	2,62069	6,868014269	0,2706
8	5,287356	2,712644	7,358435725	1,3917
19	13,66667	5,333333	28,44444444	2,0813
20	22,62069	-2,62069	6,868014269	0,3036
2	4,712644	2,712644	7,358435725	1,5614
			$\chi^2=$	7,4637

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ3(31)	ЕГ3(47)		КГ	ЕГ
	високий	10	25	35	13,9102564	21,08974
	середній	14	20	34	13,5128205	20,48718
	низький	7	2	9	3,57692308	5,423077
		31	47	78	31	47

femp	fтеор	femp-fтеор	(femp-fтеор) ²	(femp-fтеор) ² /fтеор
10	13,91026	-	15,29010519	1,0992
14	13,51282	0,487179	0,237343853	0,0176
7	3,576923	3,423077	11,71745562	3,2758
25	21,08974	3,910256	15,29010519	0,7250
20	20,48718	-	0,237343853	0,0116
2	5,423077	-	11,71745562	2,1607
			$\chi^2=$	7,2899

Операційний критерій

Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
	КГ1(54)	ЕГ1(42)		КГ	ЕГ
високий	8	16	24	13,5	10,5
середній	30	19	49	27,5625	21,4375
низький	16	7	23	12,9375	10,0625
	54	42	96	54	42

fтеор	femp-fтеор	(femp-fтеор) ²	(femp-fтеор) ² /fтеор
13,5	-5,5	30,25	2,2407
27,5625	2,4375	5,94140625	0,2156
12,9375	3,0625	9,37890625	0,7249
10,5	5,5	30,25	2,8810
21,4375	-2,4375	5,94140625	0,2772
10,0625	-3,0625	9,37890625	0,9321
			$\chi^2=$ 7,2714

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ2(46)	ЕГ2(41)		КГ	ЕГ
	високий	8	16	24	12,6896552	11,31034
	середній	24	20	44	23,2643678	20,73563
	низький	14	5	19	10,045977	8,954023
		46	41	87	46	41

femp	fтеор	femp-fтеор	(femp-fтеор) ²	(femp-fтеор) ² /fтеор
8	12,68966	-	21,99286564	1,7331
24	23,26437	0,735632	0,54115471	0,0233
14	10,04598	3,954023	15,63429779	1,5563
16	11,31034	4,689655	21,99286564	1,9445
20	20,73563	-	0,54115471	0,0261
5	8,954023	-	15,63429779	1,7461
			$\chi^2=$	7,0293

	Рівні	Емпіричні частоти		суми	теоретичні частоти	
		КГ3(31)	ЕГ3(47)		КГ	ЕГ
	високий	7	23	30	11,9230769	18,07692
	середній	17	21	38	15,1025641	22,89744

	низький	7	3	10	3,97435897	6,025641
		31	47	78	31	47

femp	fтеор	femp-fтеор	(femp-fтеор) ²	(femp-fтеор) ² /fтеор
		-		
7	11,92308	4,923077	24,23668639	2,0328
17	15,10256	1,897436	3,600262985	0,2384
7	3,974359	3,025641	9,154503616	2,3034
23	18,07692	4,923077	24,23668639	1,3408
		-		
21	22,89744	1,897436	3,600262985	0,1572
		-		
3	6,025641	3,025641	9,154503616	1,5193
			$\chi^2=$	7,5918

Додаток Г

Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність»

(МЛО-АМ)

Оцінити адаптаційні можливості людини можна через оцінку психологічних характеристик, що є найбільш значущими для регуляції психічної діяльності і процесу адаптації. Ці характеристики складають особистісний адаптаційний потенціал. Для його оцінки використовується багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність”.

У різноманітних екстремальних ситуаціях найбільш ефективною й адекватною є поведінка та діяльність людей, які мають певні **психологічні характеристики**:

- Нервово-психічна стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу.
- Самооцінка особистості, що є ядром саморегуляції і визначає адекватність сприйняття умов дійсності та своїх можливостей.
- Відчуття соціальної підтримки, що зумовлює відчуття особистої значущості для оточуючих.
- Особливості побудови контакту з оточуючими (характеризується конфліктність особистості).
- Досвід соціального спілкування, який виявляє потребу у спілкуванні та можливість побудови контактів.
- Моральна нормативність особистості, що характеризує міру орієнтації на існуючі у суспільстві норми і правила поведінки.
- Орієнтація на дотримання вимог колективу.

Опитувальник „Адаптивність” має такі шкали:

- „достовірність” (Д);
- „адаптивні здібності” (АЗ);
- „нервово-психічна стійкість” (НПС);
- „комунікативні особливості” (КО);
- „моральна нормативність” (МН).

Інструкція: Прочитайте твердження і дайте відповідь „так” або „ні”.

Твердження

1. Я буваю сердитим.
2. Зазвичай вранці я прокидаюся з відчуттям свіжості і відпочинку.
3. Тепер я приблизно так само працездатний, як завжди.
4. Доля однозначно несправедлива до мене.
5. Запори у мене бувають дуже рідко.
6. Часом мені дуже хотілося б покинути свій дім.
7. Часом у мене бувають напади сміху або плачу, з якими я не можу справитися.
8. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.
9. Вважаю, що якщо хтось зробив мені зло, то я повинен відповісти йому тим же.
10. Інколи мені в голову приходять такі нехороші думки, що краще про них нікому не розповідати.
11. Мені буває важко зосередитися на якійсь задачі чи роботі.
12. У мене бувають часто дивні і незвичайні переживання.
13. У мене не було неприємностей через мою поведінку.
14. В дитинстві я деякий час здійснював дрібні крадіжки.
15. Трапляється, що у мене з'являється бажання трошити та ламати все довкола.
16. Бувало, що я цілими днями чи тижнями не міг нічого робити, тому що ніяк не міг заставити себе взятися за роботу.
17. Мій сон переривчастий і неспокійний.
18. Моя сім'я не схвалює ту роботу, яку я вибрав.
19. Траплялися випадки, коли я не дотримувався обіцянок.
20. Голова у мене болить часто.
21. Раз у тиждень чи частіше я без будь-якої видимої причини раптом відчуваю жар у всьому тілі.
22. Було б добре якби майже всі закони скасували.
23. Стан мого здоров'я майже такий самий, як у більшості моїх знайомих (не гірший).

24. Зустрічаючи на вулиці своїх знайомих чи шкільних друзів, з якими я давно не бачився, я частіше проходжу повз них, якщо вони не починають говорити зі мною першими.
25. Більшості людей, які мене знають, я подобаюся.
26. Я людина комунікабельна.
27. Інколи я так наполягаю на своєму, що люди втрачають терпіння.
28. Більшу частину часу настрій у мене пригнічений.
29. Тепер мені важко сподіватися на те, що чогось досягну у житті.
30. У мене мало впевненості в собі.
31. Інколи я кажу неправду.
32. Зазвичай я вважаю, що життя – цінна штука.
33. Я вважаю, що більшість людей здатні збрехати, щоб просунутися по службі.
34. Я із задоволенням беру участь у зборах та інших громадських заходах.
35. Я сварюся з членами своєї сім'ї дуже рідко.
36. Інколи я відчуваю сильне бажання порушити правила пристойної поведінки чи комусь нашкодити.
37. Найважча боротьба для мене – це боротьба з самим собою.
38. М'язові судоми чи посмикування у мене трапляються вкрай рідко (чи майже не трапляються).
39. Я досить байдужий до того, що зі мною буде.
40. Інколи, коли я себе недобре почуваю, я буваю дратівливим.
41. Часто у мене таке відчуття, ніби я зробив щось не те чи навіть щось погане.
42. Деякі люди настільки люблять наказувати, що мене так і тягне робити все навпаки, навіть якщо я знаю, що вони праві.
43. Я часто вважаю себе зобов'язаним відстоювати те, що сприймаю як справедливе.
44. Моє мовлення тепер таке ж, як і завжди (ні швидше, ні сповільненіше, немає ні хрипоті, ні невиразності).

45. Я вважаю, що моє сімейне життя таке ж хороше, як і у більшості моїх знайомих.
46. Мене жахливо зачіпає, коли мене критикують чи сварять.
47. Інколи у мене буває відчуття, що я просто повинен нанести пошкодження собі чи комусь іншому.
48. Моя поведінка значною мірою визначається звичаями тих, хто мене оточує.
49. В дитинстві у мене була компанія, де всі намагалися стояти один за одного.
50. Інколи мене так і підбурює з ким-небудь затіяти бійку.
51. Траплялося, що я говорив про речі, на яких не знаюся.
52. Зазвичай я засипаю спокійно і мене не тривожать ніякі думки.
53. Останні декілька років я відчуваю себе добре.
54. У мене ніколи не було ні нападів, ні судом.
55. Тепер моя маса постійна (я не худну і не гладшаю).
56. Я вважаю, що мене часто карають несправедливо.
57. Я легко плачу.
58. Я мало втомлююся.
59. Я був би досить спокійним, якби у когось з моєї сім'ї були неприємності через порушення закону.
60. З моїм розумом коїться щось недобре.
61. Щоб приховати свою сором'язливість, мені доводиться витратити багато зусиль.
62. Напади запаморочення у мене трапляються дуже рідко (або зовсім не трапляються).
63. Мене хвилюють сексуальні питання.
64. Мені важко підтримувати розмову з людьми, з яким я щойно познайомився.
65. Коли я намагаюся щось зробити, часто помічаю, що у мене тремтять руки.
66. Руки у мене такі ж спритні і вправні, як і раніше.
67. Більшу частину часу я відчуваю слабкість.
68. Інколи, коли я знічений, я дуже пітнію, і мене це дуже дратує.

69. Трапляється, що я відкладаю на завтра те, що міг би зробити сьогодні.
70. Думаю, що я людина приречена.
71. Траплялися випадки, що мені було важко втриматися, щоб що-небудь не потягнути у когось чи десь, наприклад у магазині.
72. Я зловживав спиртними напоями.
73. Я часто за щось тривожуся.
74. Мені хотілося би бути членом декількох гуртків чи товариств.
75. Я рідко задихаюся і у мене не буває сильного серцебиття.
76. Все своє життя я суворо дотримуюся принципів, заснованих на відчутті обов'язку.
77. Траплялося, що я перешкоджав чи чинив наперекір людям просто через принцип, а не тому, що справа була справді важливою.
78. Якщо мені не загрожує штраф і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені хочеться, а не там, де передбачено правилами.
79. Я завжди був незалежним і вільним від контролю з боку сім'ї.
80. У мене були періоди такого сильного занепокоєння, що я навіть не міг всидіти на місці.
81. Часто мої вчинки неправильно тлумачилися.
82. Мої батьки і (чи) інші члени моєї сім'ї чіпляються до мене більше, ніж треба.
83. Хтось керує моїми думками.
84. Люди байдужі до того, що з тобою трапиться.
85. Мені подобається бути у компанії, де всі жартують один над одним.
86. У школі я засвоював матеріал повільніше, ніж інші.
87. Я цілком упевнений у собі.
88. Нікому не довіряти – так найбільш безпечно.
89. Раз у тиждень чи частіше я буваю дуже збудженим і схвильованим.
90. Коли я знаходжуся у компанії, мені важко знайти потрібну тему для розмови.

91. Мені легко заставити інших людей боятися себе, й інколи я роблю це заради забави.
92. В грі я люблю вигравати.
93. Нерозумно осуджувати людину, яка обманула того, хто сам дозволяє себе обманювати.
94. Хтось намагається впливати на мої думки.
95. Я щоденно випиваю багато води.
96. Найщасливішим я буваю, коли залишаюся наодинці.
97. Я обурююся щоразу, коли дізнаюся, що злочинець через будь-яку причину залишається непокараним.
98. У моєму житті був один чи декілька випадків, коли я відчував, що хтось через гіпноз примушує мене здійснювати якісь вчинки.
99. Я рідко починаю розмову з людьми першим.
100. У мене ніколи не було зіткнень із законом.
101. Мені приємно мати серед своїх знайомих поважних людей – це ніби надає мені вагомості у власних очах.
102. Інколи без будь-якої причини у мене раптом наступають періоди незвичайної веселості.
103. Життя для мене майже завжди пов'язане з напруженням.
104. У школі мені було дуже важко говорити перед класом.
105. Люди проявляють стосовно мене стільки співчуття і симпатії, скільки я заслуговую.
106. Я відмовляюся грати у деякі ігри, тому що у мене це погано виходить.
107. Мені здається, що я заводжу друзів так само легко, як інші.
108. Мені неприємно, коли довкола мене люди.
109. Мені, як правило, щастить.
110. Мене легко довести до збентеження.
111. Деякі члени моєї сім'ї здійснювали вчинки, які мене лякали.
112. Інколи у мене бувають напади сміху чи плачу, з якими я ніяк не можу впоратися.

113. Мені буває важко приступити до виконання нового завдання чи почати нову справу.
114. Якби люди не були настроєні проти мене, я у житті досягнув би набагато більшого.
115. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.
116. Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.
117. Я легко втрачаю терпіння з людьми.
118. Часто за нових обставин я відчуваю тривогу.
119. Часто мені хочеться померти.
120. Інколи я буваю таким збудженим, що мені важко заснути.
121. Часто я переходжу на іншу сторону вулиці, щоб уникнути зустрічі з тим кого побачив.
122. Траплялося, що я кидав розпочату справу, оскільки боявся, що я з нею не впораюся.
123. Майже щодня трапляється щось, що лякає мене.
124. Навіть серед людей я відчуваю себе самотньо.
125. Я переконаний, що існує лише одне-єдине правильне розуміння сенсу життя.
126. У гостях я частіше сиджу в стороні і розмовляю з ким-небудь одним, ніж беру участь у спільних розвагах.
127. Мені часто говорять, що я запальний.
128. Трапляється, що я з ким-небудь пліткую.
129. Часто мені буває неприємно, коли я намагаюся застерегти когось від помилок, а мене розуміють неправильно.
130. Я часто звертаюся до людей за порадою.
131. Часто, навіть тоді, коли для мене складається все добре, я відчуваю, що мені усе байдуже.
132. Мене досить важко вивести із рівноваги.
133. Коли я намагаюся вказати людям на їхні помилки чи допомогти, вони часто розуміють мене неправильно.

134. Зазвичай я спокійний і мене нелегко вивести із душевної рівноваги.
135. Я заслуговую суворого покарання за свої вчинки.
136. Мені властиво так сильно переживати свої розчарування, що я не можу себе заставити думати про них.
137. Часом мені здається, що я ні на що не здатний.
138. Траплялося, що при обговоренні деяких питань я, особливо не задумуючись, погоджувався з думкою інших.
139. Мене дуже непокоять усілякі можливі нещастя.
140. Мої переконання і погляди непохитні.
141. Я думаю, що можна, не порушуючи закону, спробувати знайти у ньому лаз.
142. Є люди настільки неприємні мені, що я у глибині душі радію, коли вони мають неприємності.
143. У мене бували періоди, коли я через хвилювання втрачав сон.
144. Я відвідую різні громадські заходи, тому що це дозволяє бути серед людей.
145. Можна пробачити людям порушення правил, які вони вважають нерозумними.
146. У мене є нерозумні звички, котрі настільки сильні, що боротися з ними немає сенсу.
147. Я із задоволенням знайомлюся з новими людьми.
148. Трапляється, що непристойний жарт викликає у мене сміх.
149. Якщо справи у мене йдуть погано, мені одразу хочеться все кинути.
150. Я надаю перевагу діям згідно зі своїми планами, а не виконувати вказівок інших.
151. Люблю, щоб оточуючі знали мою точку зору.
152. Якщо я поганої думки про людину чи навіть зневажаю її, то майже не намагаюся це приховати від неї.
153. Я людина нервова і легко збудлива.
154. Все у мене виходить погано, не так, як треба.
155. Майбутнє здається мені безнадійним.

156. Люди досить легко можуть змінити мою думку, навіть, якщо до цього вона здавалася мені остаточною.
157. Декілька разів у тиждень у мене буває відчуття, що має статися щось страшне.
158. Найчастіше я відчуваю себе втомленим.
159. Я люблю бути на вечорах і просто у компаніях.
160. Я намагаюся ухилитися від конфліктів та інших ускладнених обставин.
161. Мене часто дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
162. Пригодницькі оповідання мені подобаються більше, ніж про кохання.
163. Якщо я захочу зробити щось, але оточуючі вважають, що цього робити не варто, я легко можу відмовитися від своїх намірів.
164. Нерозумно засуджувати людей, які намагаються взяти від життя усе, що можуть.
165. Мені байдуже, що думають про мене інші.

Опрацювання даних: Підраховується кількість відповідей, які співпадають з ключем, по кожній із шкал. Починати обробку потрібно зі шкали достовірності, щоб оцінити прагнення досліджуваного подати себе у соціально привабливішому вигляді. Якщо досліджуваний набирає за шкалою достовірності більше 10 балів, результати тестування вважаються недостовірними, і після проведення пояснювальної роботи потрібно повторити тестування.

Ключ:

Д „НІ”: 1, 10, 19, 31, 51, 69, 78, 92, 101, 116, 128, 138, 148.

АС „ТАК”: 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 165.

„HI”: 2, 3, 5, 13, 23, 25, 26, 32, 34, 35, 38, 44, 45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 74, 76, 85, 87, 97, 100, 105, 107, 127, 130, 132, 134, 140, 144, 147, 159, 160, 163.

HPС „ТАК”: 4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 29, 30, 37, 39, 40, 41, 47, 57, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 129, 131, 135, 136, 137, 139, 143, 146, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162.

„HI”: 2, 3, 5, 23, 25, 32, 38, 44, 45, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 87, 105, 127, 132, 134, 140.

КО „ТАК”: 9, 24, 27, 33, 46, 61, 64, 81, 88, 90, 99, 104, 106, 114, 121, 126, 133, 142, 151, 152.

„HI”: 26, 34, 35, 48, 74, 85, 107, 130, 144, 147, 159.

МН „ТАК”: 14, 22, 36, 42, 50, 56, 59, 72, 77, 79, 91, 93, 125, 141, 145, 150, 164, 165.

„HI”: 13, 76, 97, 100, 160, 163.

Додаток Д

Методика «Равена» – для оцінки коефіцієнта інтелекту і рівня розумових здібностей

Під час створення даної методики автор використала низку інших відомих методик. Вона містить три шкали: «набуття знань» (прагнення до набуття знань, допитливість); «оволодіння професією» (прагнення набути професійних знань і сформувати професійно важливі якості); «отримання диплому» (прагнення набути диплом за умови формального засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання екзаменів і заліків).

В опитувальник, для маскування, автор методики включила низку фонових стверджень, які в подальшому не обробляються.

Інструкція.

Відмітьте вашу згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-» із наступними твердженнями.

Текст опитувальника.

1. Краща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю із великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, які на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Яку із якостей ви цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя необхідно присвятити обраній професії.
7. Я отримую задоволення від вирішення на заняттях складних проблем.
8. Я не бачу змісту в більшості робіт, які ми робимо у навчальному закладі.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить посередній курсант, ніколи не буду досить гарним, а тому не має змісту докладати зусиль, щоб стати кращим.

11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу (середню професійну) освіту.
12. Я переконаний у виборі своєї професії.
13. Від яких якостей ви хотіли би позбутися? Напишіть відповідь поруч.
14. При слушній нагоді я використовую на екзаменах «підсобні матеріали» (конспект, шпаргалки).
15. Найкращий період життя – курсантські роки.
16. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково поглиблено.
17. За можливості я вступив би до іншого навчального закладу.
18. Я зазвичай спочатку беруся виконувати легкі завдання, а складні залишаю на потім.
19. Для мене було важко під час вибору професії зупинитися на одній із них.
20. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
21. Я переконаний, що моя майбутня професія дасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті.
22. Мені здається, що мої друзі можуть навчатися краще за мене.
23. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
24. З деяких практичних міркувань для мене це найбільш зручний навчальний заклад.
25. У мене досить сили волі, щоб навчатися без нагадування адміністрації.
26. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
27. Екзамени потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.
28. Є багато навчальних закладів, у яких я міг би навчатися з не меншим інтересом.
29. Яка з якостей заважає вам навчатися? Напишіть поруч.
30. Усі мої захоплення так чи інакше пов'язані із майбутньою професією.
31. Турбота про екзамен чи невиконану в строк роботу, часто заважає мені спати.

32. Висока заробітна платня після закінчення вузу для мене не головне.
33. Мені необхідно бути доброму гуморі, щоб підтримати загальне рішення групи.
34. Я змушений був вступити до навчального закладу, щоб зайняти відповідне положення в суспільстві, уникнути служби в армії.
35. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не щоб скласти екзамен.
36. Мої батьки гарні професіонали, і я хочу бути на них схожим.
37. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
38. Яка з ваших якостей допомагає вам учитися? Напишіть поруч.
39. Мені досить складно змусити себе вивчати предмети, які безпосередньо не стосуються моєї майбутньої професії.
40. Мене дуже турбують можливі невдачі.
41. Я займаюся краще, коли мене періодично стимулюють.
42. Мій вибір даного навчального закладу остаточний.
43. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.
44. Щоб переконати у чомусь групу, мені доводиться самому досить інтенсивно працювати.
45. У мене зазвичай рівний і гарний настрій.
46. Мене приваблює зручність, охайність, чистота, легкість майбутньої професії.
47. До вступу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
48. Професія, яку я отримую, найважливіша й перспективна.
49. Мої знання про цю професію достатні для впевненого вибору даного навчального закладу.

Обробка результатів. Ключ до опитувальника.

Шкала «набуття знань» – за згоду («+») із твердження до п. 4 проставляється 3,6 бала; до п. 17 – 3,6 бала; до п. 26 – 2,4 бала; за незгоду («-») з твердженням до п. 28 – 1,2 бала; до п. 42 – 1,8 бала. Максимум – 12,6 бала.

Шкала «оволодіння професією» – за згоду із твердження до п. 9 проставляється 1 бал; до п. 31 – 2 бала; до п. 33 – 2 бала; до п. 43 – 3 бала; до п. 48 – 1 бал і до п. 49 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Шкала «отримання диплому» – за згоду («+») із твердження до п. 24 проставляється 2,5 бала; до п. 35 – 1,5 бала; до п. 44 – 1 бал; за незгоду («-») з твердженням до п. 11 – 3,5 бала. Максимум – 10 балів.

Питання до п. 5, 13, 30, 39 є нейтральними і в обробку не включаються.

Висновки.

Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір курсантом професії й задоволеність нею.

Додаток Е

Методика «Піктограми»

Інструкція. **Мета:** Дослідження особливостей опосередкованого запам'ятання і його продуктивності, а також характеру мисленнєвої діяльності.

Необхідний матеріал: Чисті аркуші паперу А4, прості та кольорові олівці, простий олівець або ручка й набір слів для запам'ятовування (пред'являються уголос).

Хід проведення: Курсантам роздаються чисті аркуші паперу, олівці. Інструкцією є слова: “Зараз ми перевіримо вашу пам'ять. Я назву вам слова і словосполучення, а ви до кожного слова намалюєте картинку, по якій ви зможете згадати потім це слово“. Особливістю інструкції є орієнтація курсантів на дослідження тільки особливостей пам'яті, а також заборона використовувати будь-які літерні позначення. Якість малюнку абсолютно немає значення, важливо лише щоб цей малюнок допоміг згадати слово чи словосполучення. Після виконання малюнків курсант повинен назвати відповідні їм поняття або висловлювання. Одним із найважливіших елементів дослідження є бесіда, що дозволяє розкрити зміст відтворених символів. Більше обмежень для цього немає. Не раніше ніж через 45 хв здійснити перевірку якості запам'ятовування курсантами визначених слів.

У якоті стимульного матеріалу пропонуються такі слова:

велике свято;
тяжка робота;
смачна вечеря;
хвороба;
горе;
щастя;
розлука;

дружба;
 ворожість;
 подвиг;
 справежливість;
 перемога.

Через 45 хв. курсанти відтворювали усно матеріал, підписуючи малюнки.

Аналіз та інтерпретація результатів

А — абстрактні зображення у вигляді ліній, не оформлених у пізнаваний візерунок.

З — знаково-символічне зображення (геометричні фігури, стрілки і т. д.).

К — конкретні предмети.

С — сюжетні картинки.

М — метафоричні (художній вимисел).

А і З — розумовий тип.

С і М — творче мислення, усвідомлює в собі наявність художніх здібностей або захоплюється художньою творчістю.

К — перевага конкретно-дійового мислення, тобто оперування об'єктами та зв'язками, що безпосередньо сприймаються. Або практичне мислення, направлене на вирішення окремих конкретних задач у практичній діяльності. Перше часто властиве юнакам та дівчатам до 19 років, друге — керівним працівникам та вчителям.

- При порушенні опосередкованого запам'ятовування курсант постійно задає додаткові питання, що стосуються дрібниць, часто стирає та перемальовує, не може пов'язати поняття з будь-яким більш конкретним.

- Рівень розвитку образного мислення досліджується за допомогою аналізу малюнків. При цьому у курсантів з низьким рівнем мислення малюнки мало пов'язані з темою або їхній зв'язок поверхневий, в той час як у курсантів з високим рівнем образного мислення малюнки відбивають сутність даного

предмета. Наприклад, для смачної вечері може бути намальований торт, стіл зі стравою, тарілка з їжею і т. п.

- Великий інтерес представляє порівняння даних про відтворений матеріал під час безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування, тому що у випадку гарного розвитку образного мислення воно може компенсувати недолік пам'яті. При цьому курсант відтворює нормальну кількість слів (10–12) у піктограмі, однак при безпосередньому запам'ятовуванні може запам'ятати їх менше норми, наприклад всього 3–5 слів.

- Аналіз розташування малюнків на аркуші паперу показує здатність курсантів правильно організувати свою діяльність, що особливо важливо враховувати при діагностиці курсантів, тому що це є одним із параметрів, пов'язаних з готовністю до навчання в умовах ВВНЗ. Найбільш адекватним вважається розташування малюнків у тій послідовності, у якій даються слова, так що дорослому навіть не потрібно їх спеціально нумерувати наприкінці піктограми. При цьому зображення відділені одна від одної і вільно вміщуються на одному боці аркуша. Найбільш низьким рівнем організації є варіант, при якому малюнки хаотично розкидані по аркуші й настільки великі, що налязять один на одного, не вміщаються, і доводиться перегортати аркуш.

- Якщо в якості опосередкованих стимулів часто зображуються чоловічки і відтворення успішне, це вказує на комунікативність, якщо відтворення ускладнене – інфантильність.

- За якістю малювання можна прослідкувати наявність виснаження – зростання рівня неохайності, послаблення натиску на олівець. У зв'язку з цим слід звертати увагу на проєктивне значення методики.

Додаток Є

«Переплутані лінії» – для визначення стійкості концентрованої уваги

Мета методики "Переплутані лінії": вимір ступеня концентрації та стійкості зорової уваги за допомогою методики «Переплутані лінії».

Обладнання: секундоміри, спеціальні бланки.

Хід дослідження. Тестування можна проводити як індивідуально, так і в групі. Перед початком роботи випробуваним зачитується інструкція: «Перед Вами на бланку ряд переплутаних між собою ліній. Кожна з них починається зліва і закінчується справа. Ваше завдання - простежити кожен ліній зліва направо і в тій клітці, де вона закінчується, проставити її номер. Починати потрібно з лінії 1, потім перейти до лінії 2 і т.д. до кінця. Стежити за лініями треба тільки очима; допомагати собі пальцями, олівцем не можна. Намагайтеся працювати швидко і не робити помилок».

Якщо досвід проводиться колективно, то в інструкцію додають: «Виконавши завдання, підніміть руку. Я повідомлю Вам час, за яке Ви виконали завдання, а Ви запишіть його в нижній частині бланка».

Інший варіант проведення досвіду – з обмеженням часу виконання завдання, після чого дається команда «Стоп!» і робота припиняється (в залежності від складу досліджуваних можна встановлювати 7-й або 10-хвилинний інтервал).

.

Додаток Ж

Методика дослідження особливостей мислення «МДОМ-2»

Методика дозволяє досліджувати здатності до абстрагування і оперування вербальними поняттями. Містить 20 завдань. Час виконання становить 6 хвилин. Оцінка здійснюється за допомогою “ключача” за кількістю правильних відповідей. Максимальна кількість правильно виконаних завдань становить 20.

Інструкція:

Приклад 01: а) стілець, б) стіл, в) голуб, г) диван, д) шафа.

Приклад 02: а) іти, б) мчатися, в) повзти, г) бігти, д) лежати.

В обох прикладах вам надається п'ять слів. Чотири з них за значенням можна об'єднати в одну групу. Ви повинні вказати п'яте слово, що не входить у цю групу, тобто не стосується того змісту, що є загальним для інших чотирьох слів.

У прикладі 01 слова: “стілець”, “стіл”, “диван” і “шафа”, позначають предмети меблів, слово “голуб” цього не позначає. Таким чином, у рядку 01 реєстраційного бланку потрібно поставити позначку в графі “в”.

У прикладі 02 слова: “іти”, “мчатися”, “повзти”, “бігти”, позначають різні види пересування, слово “лежати” позначає перебування на місці. Таким чином, у рядку 02 реєстраційного бланку потрібно поставити позначку у графі “д”.

Працюйте спокійно та уважно, виконуйте завдання у тому порядку, в якому вони розташовані. Якщо для чергового завдання ви не можете знайти відповідь, не затримуйтеся на ньому занадто довго, переходьте до наступного.

Вступна інструкція закінчена. Якщо є запитання – підніміть руку! Приступаємо до виконання методики. Усім взяти стимульні бланки, реєстраційні бланки й олівці (ручки)! Приступаємо до обстеження”.

Після завершення часу подається команда: “Закінчити роботу”.

Завдання методики:

Вкажіть слово, що не об'єднується з іншими чотирма.

1. а) писати, б) рубати, в) шити, г) читати, д) кувати.

2. а) вузький, б) кутастий, в) короткий, г) високий, д) широкий.

3. а) велосипед, б) мотоцикл, в) поїзд, г) трамвай, д) автобус.
4. а) захід, б) курс, в) напрямок, г) подорож, д) північ.
5. а) бачити, б) говорити, в) сприймати дотиком, г) нюхати, д) чути.
6. а) прилягти, б) піднятися, в) присісти, г) притулитися, д) підвестися.
7. а) коло, б) еліпс, в) стріла, г) дуга, д) крива.
8. а) добрий, б) вірний, в) чуйний, г) боягузливий, д) чесний.
9. а) розділяти, б) звільняти, в) зв'язувати, г) різати, д) відрізняти.
10. а) границя, б) міст, в) суспільство, г) відстань, д) шлюб.
11. а) завіса, б) щит, в) невід, г) фільтр, д) стіна.
12. а) матрос, б) тесляр, в) шофер, г) велосипед, д) перукар
13. а) кларнет, б) контрабас, в) гітара, г) скрипка, д) арфа.
14. а) відбиття, б) відлуння, в) діяльність, г) відзвук, д) наслідування.
15. а) навчання, б) планування, в) тренування, г) звіт, д) рекламування.
16. а) заздрість, б) скнарість, в) обжерливість, г) жадібність, д) скаредність.
17. а) розум, б) висновок, в) рішення, г) починання, д) договір.
18. а) тонкий, б) худий, в) вузький, г) огрядний, д) короткий.
19. а) горлечко, б) пробка, в) ніжка, г) спинка, д) ручка.
20. а) мрячний, б) морозний, в) вітряний, г) похмурий, д) дощовий.

Додаток 3

Методика дослідження оцінки переключення уваги

«Червоно-чорні таблиці»

Інструкція. Вам буде запропонована таблиця з червоними і чорними числами. Необхідно шукати червоні та чорні числа поперемінно, причому червоні у спадаючому порядку - від 25 до 1, а чорні у зростаючому - від 1 до 24. Записувати необхідно тільки букви, які стоять поряд із числами.

Час роботи - 5 хвилин.

Наприклад: червоне число 25 - пишемо букву "р", потім чорне число 1 - пишемо "в", далі червоне число 24 - пишемо "и" і т.д. Таким чином, у бланку відповідей отримуємо ряд букв.

Оцінювання результатів Результат оцінюється за кількістю правильно записаних букв.

Стимульний матеріал до тесту

8-к	24-у	13-м	7-ф	22-б	12-н	5-б
8-х	14-ф	14-р	17-ш	15-д	6-г	3-є
19-к	3-к	18-ч	23-к	16-р	18-х	17-р
21-р	13-а	1-р	22-ш	11-р	23-г	20-д
5-м	10-є	4-ф	25-р	21-ц	2-т	19-ж
12-ж	6-б	16-у	20-м	4-с	10-б	9-а
2-н	7-н	11-л	15-у	9-к	24-і	1-в

Примітка: Темні квадрати відповідають червоному кольору символів.

Додаток И

Методика «Числові ряди»

Методика являє собою тридцять завдань на встановлення закономірностей, які лежать в основі будування числових рядів. Вона призначена для оцінки особливостей логічного мислення. Досліджуванім пропонуються бланки з завданням.

Інструкція: « Ваше завдання буде складним з поясненням математичних закономірностей в числових рядах. Наприклад, пропонує числовий ряд : 7,8,9,10,_____. Яка в ньому закономірність? Очевидно, що в цьому рядку кожне слідує число на одиницю більше попереднього. Тому наступним числом в рядку повинно бути – 11. Це число являється відповідно до наведеного прикладу. Вам пропонуються розв “язати 30 подібних задач, але поступовим збільшенням ступеню складності. Ці завдання будуються на різних математичних закономірностях з різних математичних закономірностях з використанням різних дій: додавання, віднімання, множення, ділення, піднесення до степеня, добування кореня та інше. На виконання завдання відвести 10 хв. В реєстраційний лист в розділі «Числові ряди» записуються тільки відповіді згідно номеру завдання. Робити які небудь примітки на бланку з числовими рядами забороняється. «Є питання?» (відповісти на питання).

Включається секундомір. Для оцінки використовується кількість правильно виконаних завдань, які переводяться в бали.

Методика «Числові ряди»

1. 1 2 3 4 5 6...
2. 12 10 8 6 4...
3. 6 9 12 15 18 21...
4. 45 39 33 27 ...
5. 2 4 8 16 32...
6. 1 2,5 4 5,5..
7. 1 4 16 ...
8. 54 18 6...

9. 4 1 5 2 6 3 ...
10. 112 56 28 14...
11. 8 2 8 3 8 4...
12. 16 17 19 20 22 23...
13. 19 16 22 19 25 22...
14. 1 4 9 16 25 36...
15. 93 90 30 27 9 6...
16. 0 3 8 15 24...
17. 25 5 49 7 81...
18. 1 2 2 2 3 2...
19. 6 3 18 7 3 21 8 ...
20. 6 7 9 13 21...
21. 18 13 31 19 14...
22. 1 8 27...
23. 4 12 16 28 44 ...
24. 64 48 40 36 34...
25. 20 21 19 23 15...
26. 4 7 9 11 14 15...
27. 2 4 9 18 23...
28. 0,5 2 4,5 8 12,5...
29. 8 4 12 20 10 30...
30. 1 8 9 64 25...

Додаток I

Методика «Компаси»

Для визначення сторін горизонту потрібно надати компасу горизонтальне положення, відпустити гальмо і встановити прилад так, щоб північний кінець стрілки збігався з нульовим діленням лімба: тоді підписи на лімбі (Пн, Пд, Сх і Зх) будуть звернені відповідно на північ, південь, схід і захід.

Потрібно визначити напрямок, вказаний стрілкою щодо змінної системи координат. Після того як випробуваний подумки визначить напрямок компаса, він повинен записати позначення цього напрямку. Пацієнта слід попередити, що повертати бланк можна. Відведений час - 5 хвилин.

Асистент вішає демонстраційний креслення. Експериментатор дає наступну інструкцію: «Усім вам знайоме розташування сторін світла на компасі або на географічній карті: вгорі - північ, навпроти нього, внизу - південь, ліворуч від півночі - захід, направо - схід; між північчю і сходом - північний схід, з півночі і заходу - північний захід, між півднем і сходом - південний схід, між півднем і заходом - південний захід (показати на демонстраційному кресленні).

Тепер уявімо собі, що ми повернули компас навколо осі так, що на місці північного сходу виявиться південний захід. Як бачите, порядок розташування сторін світла не змінився.

На ваших бланках (показати) є схематичні зображення компасів зі стрілками. Компаси орієнтовані не по карті, а самим різним чином, причому на кожному компас вказано тільки якусь одну з перерахованих вище напрямків (Пн, Пд, Сх і Зх). Стрілка компаса може вказувати на будь-який з восьми напрямків. Яке саме - можна визначити, зіставивши положення стрілки з напрямком, которое дано на компасі (розібрати по демонстраційного кресленням п'ять компасів: перший самостійно, інші за допомогою аудиторії).

Ваше завдання полягає по суті в тому, щоб визначити, куди показують стрілки в кожному компас, і написати під компасом відповідь в скороченому вигляді.

Писати назви сторін світу на бланках і повертати їх не дозволяється. У разі якщо ви за 10 хв роботи не встигнете повністю вирішити всі завдання, то по команді експериментатора «Закінчити роботу!» поставте вертикальну риску за останнім переглянутих компасом. У разі якщо ви закінчите роботу раніше 10 хв, то підніміть руку, я повідомлю вам час, которое потрібно записати на бланку. За командою «Приготуватися!» візьміть бланк з папки і олівець, по команді «Почали!» приступите до роботи, по команді «Закінчити роботу!» поставте вертикальну риску і приберіть бланк під папку. Які є питання?».

Експериментатор відповідає на питання. Демонстраційний креслення забирається. Подається команда про початок роботи, включається секундомір. В ході виконання завдання експериментатор і асистент спостерігають за обстежуваних і в разі вкрай важливості допомагають, роблячи про це запис у протоколі. Через 10 хв подається команда «Закінчити роботу!».

Додаток І

Методика «Аналогії»

Мета: виявлення характеру логічних зв'язків і відносин між поняттями.

Матеріал: серія логічних завдань, віддрукованих на аркуші паперу.

Інструкція. Подивіться, ліворуч написані два слова - зверху кінь, знизу - лоша. Яка між ними зв'язок? Лоша - дитинча коня. А праворуч той же: зверху одне слово - корова, а знизу - 5 слів на вибір. З цих слів треба вибрати тільки одне, яке також ставиться до слова корова як лоша до коня, т. д., Щоб воно позначало дитинчати корови. Це буде ... теля. Значить потрібно спершу визначити, як пов'язані між собою слова ліворуч, а потім встановити такий же зв'язок праворуч.

Тестовий матеріал

1. Товстий - тонкий.

Потворний (красивий, жирний, замазаний, веселий, сумний).

2. Ковзани - зима

Човен (лід, каток, весло, літо, річка)

3. Дощ - парасолька

Мороз (палиця, холод, санчата, зима, шуба)

4. Школа - навчання

Лікарня (лікар, учень, заклад, лікування, хворий)

5. Нога - чобіт

Рука (калоші, кулак, рукавиця, палець, кисть)

6. Бігти - стояти

Кричати (мовчати, повзти, шуміти, кликати, плакати)

7. День - ніч

Зима (мороз, ранок, січень, літо, сани)

8. Вуха - слухати

Зуби (бачити, лікувати, рот, щітка, жувати)

9. Хліб - пекар

Будинок (вагон, місто, житло, будівельник, двері).

10. Собака - шерсть

Щука (вівця, спритність, риба, вудка, луска).

Обробка та аналіз отриманих результатів

Ключ до завдання

1. Красивий. 2. Літо. 3. Шуба. 4. Лікування. 5. Рукавиця. 6. Мовчати. 7. Літо. 8. Жувати. 9. Будівельник. 10. Луска.

Зазвичай досліджуваний засвоює порядок розв'язання завдань після 2 - 3 прикладів. Про нестійкість процесу мислення, втомлюваність можна судити в тому випадку, якщо досліджуваний робить випадкові помилки 3- 4 рази підряд, вибираючи слово по конкретній асоціації, а потім без нагадування розв'язує правильним способом.

Підраховується кількість правильних і помилкових відповідей, аналізується характер встановлення зв'язків між поняттями - конкретні, логічні. Фіксується послідовність і стійкість вибору суттєвих ознак для встановлення аналогії. По типу зв'язків можна робити висновок про рівень мислення у досліджуваного - переважання наочних чи логічних форм.

10-8 - високий рівень логічного мислення;

7-5 - середній рівень логічного мислення;

4-3 - конкретне, наочне мислення;

2-1 - низький рівень мислення, погіршення працездатності, порушення інтелектуального розвитку.

Додаток Й

Методика «Встановлення закономірностей»

Інструкція. Методика призначена для вивчення особливостей процесу мислення (активності, гнучкості, кмітливості) та оперативної пам'яті. Для дослідження необхідно мати бланк завдання, що представлено набором п'ятибуквених (перші п'ять рядків) і восьмибуквених (наступні двадцять рядків) слів, в кожному рядку розташовані п'ять слів. На початку кожного рядку є набір умовних знаків. 31 Під час виконання завдань досліджуваній повинен знайти і підкреслити ті слова, в яких порядок розташування букв відповідає порядку розташування умовних знаків на початку рядку. Завдання виконується протягом 10 хвилин. Для проведення дослідження треба мати олівці, секундомір, допоміжну таблицю для пояснення завдання. Переведення первинних значень показників у бали 10-бальної шкали

Якщо результат дослідження за даною методикою становить 3 або менше 3-х балів 10-бальної шкали, виноситься висновок про четверту категорію професійної придатності ("низький рівень", не відповідає вимогам військових посад).

На бланках 25 рядків, по 5 слів в кожному. Перед кожним рядком розміщений набір значків, який відповідає числу літер в словах. Задача досліджуваних полягає в тому, щоб за установленою і правильно зрозумілою закономірності розташування умовних знаків відшукати в рядках і підкреслити слова, позначені (зашифровані) цим набором умовних знаків. На виконання завдання відводиться 8 хвилин Зразок завдання: + § : = пуля тара няня дядя : § + § ? стена слово холод чашка 0 = § X = тайна жажда ответ пепел § : 0 : X 0 статья сорока мнение скакалка.

Додаток К

Методика «Типи мислення та рівня креативності Дж. Брунера»

Інструкція. Тест на мислення і креативність . Опитувальник Визначення типів мислення та рівня креативності . Діагностика по методу Дж. Брунера. Мислення - це індивідуальний спосіб переробки інформації, що надходить, форма психічного відображення людиною дійсності , створюючи взаємозв'язку і відносини між досліджуваними поняттями, явищами Опитувальник Визначення типів мислення та рівня креативності (творчих здібностей) Дж. Брунера дозволяє визначити базовий тип мислення і виміряти рівень креативності у дорослих. Знаючи свій тип мислення , можна впевнено сказати в якій області , професії ви досягнете успіху. Виділяють 4 базових типу мислення , кожен з яких володіє специфічними характеристиками: предметне , образне , знакова і символічне мислення .

Джером Брунер розглядав мислення як переклад з однієї мови на іншу. Таким чином, при чотирьох базові мови виникає шість варіантів перекладу: предметно -подібний (практичний), предметно- знаковий (гуманітарний), предметно- символічний (операторний), образно- знаковий (художній), образно-символічний (технічний) , знаково- символічний (теоретичний) .

Виділяються наступні фактори мислення: практичність - теоретичність ; гуманитарність - технічність ; художність - операторна; конкретність - абстрактність .

Інтерпретація результатів Тесту на мислення і креативність. (Опитувальник Визначення типів мислення і рівня креативності. Діагностика по методу Дж. Брунера.)

Рівень креативності та базового типу мислення розбивається на три інтервалу:

- низький рівень (від 0 до 5 балів),
- середній рівень (від 6 до 9 балів),
- високий рівень (від 10 до 15 балів)

Предметне мислення. Люди з практичним складом розуму воліють предметне мислення, для якого характерні нерозривний зв'язок з предметом в просторі і часі, здійснення перетворення інформації за допомогою предметних дій, послідовне виконання операцій. Існують фізичні обмеження на перетворення. Результатом такого типу мислення стає думка, втілена в новій конструкції.

Символічне мислення. Люди з математичним складом розуму віддають перевагу символічного мислення, коли відбувається перетворення інформації за допомогою правил виведення (зокрема, алгебраїчних правил або арифметичних знаків і операцій). Результатом є думка, виражена у вигляді структур і формул, які фіксують істотні відносини між символами.

Знакове мислення. Особистості з гуманітарним складом розуму воліють знакова мислення. Воно характеризується перетворенням інформації за допомогою умовиводів. Знаки об'єднуються в більш великі одиниці за правилами єдиної граматики. Результатом є думка у формі поняття або висловлювання, що фіксує істотні відносини між позначаються предметами.

Образне мислення. Люди з художнім складом розуму воліють подібний тип мислення. Це відділення від предмета в просторі і часі, здійснення перетворення інформації за допомогою дій з образами. Немає фізичних обмежень на перетворення. Операції можуть здійснюватися як послідовно, так і одночасно. Результатом служить думка, втілена в новому образі.

Креативність- Творчі здібності людини, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії за визначенням цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висування гіпотез, з перевірки і зміни гіпотез, по формулюванню результату рішення. Для розвитку творчого мислення використовуються навчальні ситуації, які характеризуються незавершеністю або відкритістю для включення нових елементів, заохочується до формулювання безлічі питань.

Акти реалізації

