

10. Насырова Г.И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей // Формирование социально активной личности учителя. — М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. — С. 58-63.

11. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителя. — М.: Онега, 1994. — 268 с.

12. Платонов К.К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — С. 226-227.

13. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с.

14. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме: Пер. с англ. — М.: МЕДГИЗ, 1960. — 254 с.

15. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. С.Г.Вершловского. — СПб.: СПбГУПМ, 1994. — 132 с.

16. Ходаков А.И. Проблемы профессиональной адаптации молодого учителя // Воспитательная деятельность молодого учителя. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1978. — С. 72-89.

17. Чуркова Т.М. Профессиональная адаптация выпускников университета к деятельности учителя средней общеобразовательной школы: Дис. канд. пед. наук. — Кемерово, 1989. — 208 с.

18. Шептенко П.А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1983. — 18 с.

19. Шибутани Т. Социальная психология. — М.: Прогресс, 1969. — 178 с.

20. Шиян О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 104-108.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Семез Андрій Анатолійович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор філософії.

*Коло наукових інтересів:* проблеми соціально-професійної адаптації молодого вчителя.

**Семез Людмила Григорівна** — магістр управління навчальним закладом, учитель з української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії Комунального закладу «Навчально-виховне об'єднання природничо-економіко-правовий ліцей – спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 8 – позашкільний центр Кіровоградської міської ради Кіровоградської області».

*Коло наукових інтересів:* формування педагогічної компетентності вчителя української мови та літератури.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Катерина СЛЕСИК (Харків)

*У статті розкриваються психолого-педагогічні чинники етичного виховання особистості лідера учнівської молоді, сучасні погляди на виховання, роль педагога у підвищенні його ефективності.*

*В статті розкриваються психолого-педагогічні фактори етичного виховання особистості лідера учнівської молоді, сучасні погляди на виховання, роль педагога у підвищенні його ефективності.*

*Ключові слова:* особистість, лідер, етична культура, самосвідомість особистості, духовний образ особистості.

Звернення до вивчення проблеми становлення школяра-лідера як до психолого-педагогічного явища обумовлено потребами нашого часу, орієнтованого на прояв індивідуальної та групової взаємодії. Становлення школяра як лідера передбачає вироблення в нього установок на лідируючу позицію, навчання моделювання діяльності, реалізацію актуальних і потенціальних здібностей і потреб. Лідерство є міждисциплінарною проблемою і потребує ретельного і об'єктивного дослідження. Проте в межах нашого дослідження ми звернемо увагу на етичні аспекти цього питання. На важливість вивчення лідерства звертали увагу як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (П. Друкер, Н. Жеребова, Ю. Конаржевський, Б. Паригін, Б. Трегоу, М. Фрідман та ін.). Незважаючи на велику кількість досліджень як за кордоном, так і у вітчизняній науці, загальна теорія лідерства поки що не створена.

На сучасному етапі розвитку суспільства стоїть завдання оптимізації формування етичної культури учнівської молоді. Зазначений процес характеризується високим ступенем складності і відбувається на тлі процесу розвитку, становлення і формування особистості. У зв'язку з цим перед нами стоїть завдання розкрити особливості зазначених процесів і з'ясувати їх вплив на формування етичної культури підлітка-лідера, а також виявити чинники формування відповідних структур етичної культури особистості.

Поняття «лідер» визначається, як: той, хто має перспективне бачення, передбачає майбутнє, забезпечує співпрацю в колективі, вчить інших бути лідерами (П. Друкер); людина, за якою інші члени групи визнають право брати найбільш відповідальні рішення, що стосуються інтересів групи (Є. Павлютенков); носій нового управлінського мислення, орієнтованого на інтеграцію зусиль співпрацівників та використання культурно-етичних інструментів управління (Ю. Конаржевський) та ін. [2].

Аналіз зазначеної проблеми передбачає розуміння цілого ряду понять, зокрема, поняття «особистість». Різноманітність визначень цього поняття пояснюється його складністю і багатогранністю. Особистість визначають, як: інтегральне поняття, що характеризує людину в якості об'єкта і суб'єкта біосоціальних відносин і об'єднує в

ньому загальнолюдське, соціально-специфічне та індивідуально-неповторне; «соціалізований індивід, що розглядається з боку його найбільш суттєвих соціально значущих властивостей»; «така цілеспрямована, само організована частина суспільства, найголовнішою функцією якої є здійснення індивідуального способу суспільного буття»; «особлива якість людини, що набувається нею в соціокультурному середовищі в процесі діяльності і спілкування» [7; 14; 9].

Дослідженню проблеми морального виховання приділялось чимало уваги у працях вітчизняних учених-педагогів. Багатогранність даної проблеми зумовила розгляд різних її аспектів в галузі: основ морального виховання і розвитку (Н. Болдирев, Л. Маленкова, І. Мар'єнко, І. Харламов та ін.); гуманістичного виховання (В. Сухомлинський, В. Бондаревська, Л. Маленкова та ін.); формування етичної (морально-етичної) культури особистості (А. Шемшуріна та ін.). Під етичною культурою особистості розуміють гуманістичну спрямованість особистості, яка визначає її ставлення до себе, інших людей і світу в цілому. Я. Коломинський у внутрішній психологічній структурі особистості вирізняє: спрямованість, потреби, мотиви, інтереси, здібності людини. У найбільш загальному вигляді у психології під спрямованістю розуміється «система спонукань, які визначають вибірковість ставлення людини до навколишнього світу, об'єкти, на які спрямована її активність», що включає: потяги, бажання, наміри, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання. Як відмічає В. Семиченко, спрямованість особистості є головним факторами самокерування і самореалізації, вона підпорядковує собі всі форми активності людини і їх прояви у конкретних видах діяльності. До основних параметрів спрямованості відносять Спрямованість характеризується активністю (зовнішньою і внутрішньою), об'єктом спрямованості, специфічність і узагальненість, ступінь диференціації, валентність, задоволеність, кількістю і силою зв'язків та ін. Активність як рушійна сила розвитку особистості розуміється як «притаманна кожній живій істоті самостійна сила регулювання» [10, с. 4–8].

Головним джерелом активності особистості вважаються потреби як усвідомлення і переживання людиною нестатку в тому, що необхідно для підтримки життя її організму і розвитку її особистості. У психології потреби поділяють на біологічні і соціальні, ідеальні, природні і культурні, серед яких, у свою чергу, розрізняють пізнавальні, естетичні, моральні. За характером предмета їх задоволення вирізняють матеріальні і духовні

потреби. Як відмічає В. Семиченко, у психології прийнято також поділяти потреби на базові, фундаментальні (первинні) і вторинні, які передбачають потребу у знаннях, засобах і вміннях. Їх називають ще квазіпотребами. У вітчизняній психології вторинні потреби розглядаються як соціальні потреби, які формуються в процесі соціалізації. Існують різні підходи до класифікації потреб. У гуманістичній психології прийнято дотримуватись класифікації А. Маслоу. Будь-яка потреба передбачає спрямованість на предмет, який спричиняє активність особистості. Предмет, який відповідає актуальній потребі, є мотивом. Під мотивом розуміють «сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву і спрямованості його активності». Слід розрізнити поняття мотиву і мотивації. Перше відображує опредмечений стан нестатку, друге – використовується у кількох значеннях: 1) як наявність певної системи факторів, що спонукають до активності; 2) як усвідомлене використання системи спонукань; 3) як процес розгортання певної системи спонукань у структурі відповідної діяльності [10, с. 4–8].

Одним з найбільш важливих статичних структурних утворень етичної культури особистості, який відіграє важливу роль у її становленні, є самосвідомість – «усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця у спільній діяльності людей» [11, с. 275].

Лаконічно її можна визначити як образ себе і ставлення до себе. Завдяки самосвідомості людина набуває здатності до самоконтролю, можливість самостійно спрямовувати і контролювати свої вчинки і виховувати себе. Відповідно до Б. Гіппенрейтер, головні функції самосвідомості – пізнання себе, удосконалення себе, пошук сенсу життя. Усвідомлення духовного «Я» (своїх психічних здібностей, характеру, моральних якостей, поява ідеального «Я-образу») відбувається у підлітковому віці. Розвиток самосвідомості – процес довгогріваний і супроводжується внутрішніми конфліктами, які породжуються суперечністю між соціальним і духовним рівнем розвитку особистості. Процес розвитку самосвідомості О. Леонтьєв називає рухом по вертикалі.

На відміну від статичної структури особистості модель динамічної структури фіксує основні компоненти у психіці індивіда не абстрактно, а у безпосередньому контексті людської діяльності. Під динамічною структурою особистості Б. Паригін розуміє «модель психічного стану і поведінки людини, яка дозволяє зрозуміти механізми взаємо-

зв'язку і взаємодії між собою всіх компонентів і структурних пластів у психіці індивіда». Учений вирізняє чотири основні модифікації динамічної структури особистості: 1) структура вербальної поведінки; 2) структура невербальної поведінки; 3) структура внутрішнього вербального стану; 4) структура невербального психічного стану [7].

Мотиваційні концепції як різні способи пояснення, передбачення й керування поведінкою іноді контрастують між собою, хоч між ними є і відповідність. Оскільки головним принципом вітчизняної психології до трактування психічних процесів є діяльнісний принцип, то проблема мотивації також розглядається у категорії діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін). Важливим для нашого дослідження є факт поділу на два типи мотивації: *досягнення успіху* – дії людини, спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів (має позитивний характер); уникання невдач – тип мотивації, при якому людина прагне будь-якою ціною уникнути осуду чи покарання, очікування неприємних наслідків (негативний тип мотивації, що може стати причиною нереалізованості особистості. Мотивацію у широкому сенсі називають *мотиваційною сферою*, яка є стрижневим утворенням психічної структури особистості і зумовлює не тільки вчинки, поведінку людини, а й її життя [6, с. 13].

У межах нашого дослідження цікавим може бути аспект, розглянутий А. Маслоу в контексті гуманістичної психології. Він поділяв мотиви на дві великі категорії: дефіцитарні мотиви і мотиви зростання. Дефіцитарні мотиви націлені на зниження напруги, мотивація ж зростання, за А. Маслоу, метамотивація, – на підвищення напруги засобом пошуку нових хвилюючих переживань. До метапотреб учений відносив, наприклад, істину, красу, справедливість. А. Маслоу висунув теорію, відповідно до якої і дефіцитарні, і метапотреби закладені в людях біологічно. Незадоволення метапотреб викликає «метапатології», такі, як відчуженість, апатія, цинізм. Для людей, які належать до категорії таких, що самоактуалізуються, характерним є активне прагнення до задоволення метапотреб [12, с. 522].

Досить логічно і повно вибудована система структури особистості у В. Тугаринова, який відмічав такі головні риси особистості: розумність, відповідальність, воля, свобода. Провідною рисою учений називав розумність, вважаючи, що останні риси неможливі у людини нерозумної. Особливе значення В. Тугаринов надавав таким властивостям особистості, як

інтелігентність та гідність. Погоджуємося з його характеристикою інтелігентності не як сукупності набутих знань (це просвіченість), а як готовності відгукуватися на події суспільно-культурного життя, розвиток загальної культури, подолання примітивізму у ставленні до життя і людей. Гідність, з точки зору В. Тугаринова, означає поведінку людини, пов'язану з охороною нею своїх прав, здійсненні обов'язків і гідним способом життя, що не принижує як інших, так і саму людину. Як відмічає В. Тугаринов, всі сторони особистості пов'язані. Втрата однієї з них веде за собою втрату інших [13, с. 46–61, 78–89].

Серед багатьох поглядів на структуру особистості привертає увагу погляд А. Ковальова і К. Платонова. А. Ковальов передбачає цілісний духовний образ особистості, структуру якого становлять темперамент, спрямованість (потреб, інтересів, ідеалів), здібностей (система інтелектуальних, вольових, емоційних властивостей). Ці структури у їх взаємозв'язку забезпечують стійкий, постійний рівень активності, що сприяє найкращому пристосуванню індивіда до середовища. По-іншому уявляється рівень інтеграції у структурі особистості у К. Платонова. Як зазначає Б. Ананьєв, характеристика К. Платоновим динамічної структури особистості є більш точною. Всі риси особистості він відносить до чотирьох груп, які утворюють чотири сторони особистості: 1) соціально обумовлені особливості (спрямованість, моральні якості); 2) біологічно обумовлені особливості (темперамент, задатки, інстинкти, найпростіші потреби); 3) досвід (обсяг і якість знань, навичок, умінь і звичок); 4) індивідуальні особливості різних психічних процесів. З точки зору К. Платонова, є найвищим рівнем інтеграції є соціально обумовлені властивості, які відіграють провідну роль у сфері явищ особистості [8].

Соціальність особистості підтверджується також у позиції І. Кона, який відмічає, що в особистості сполучається як соціальне, так й індивідуальне. Центральним утворенням особистості учений вважає образ «Я», що розглядається у зв'язку з категорією самосвідомості. За І. Коном, з уявлення суб'єкта про самого себе складається у певний образ «Я». Як відмічає науковець, всі три аспекти проблеми «Я» – ідентичність, «єго» (суб'єктність) і образ «Я» взаємопов'язані і передбачають один одного. «Его» як регулятивний механізм, передбачає наявність інформації про самого себе, яку і надає образ «Я», який добудовує ідентичність і одночасно коригує поведінку. Самоповага має важливе значення для формування як особистості, так і

її етичної культури. І. Кон вважає самоповагу рисою, що визначає долю індивіда [3].

Більш чітку і обґрунтовану систему механізмів морального формування особистості в процесі виховання запропонував А. Асмолов. Розвиваючи свої погляди на формування особистості, учений акцентує увагу на кількох важливих позиціях виховання. По-перше, якщо передбачається, що особистість активна соціальна істота, яка прагне до досягнення своїх цілей, то суттю педагогіки виховання стає організація діяльності людей, їх співробітництво у загальній справі. По-друге, у соціальній технології взаємин учителя і учня має бути місце для самостійного вибору не тільки поведінки, а й життя: в протилежному випадку «...учень наполегливо шукає точки опори для своєї індивідуальності у сферах діяльності і соціальних групах за межами школи. Виявляється, що в школі він – поводить себе, а за межами школи – живе», – зауважує А. Асмолов. По-третє, не можна підміняти моральне виховання моральним навчанням, яке зводиться до засвоєння учнями моральних понять, норм («Ти не маєш права», «Ти не повинен» тощо). У педагогів з'являється ілюзія, що виховати – значить пояснити. Через цю ілюзію в школі панує чисто словесне виховання. Не враховується, що одними словами та закликами не можна виховати совість, доброту, мужність, «що нечесність народжується не через незнання і знанням її не перекроїш». Існуюча технологія процесу навчання в школі привела до розчинення виховання у навчання, а уявлення про особистість як суму індивідуальних знань і переживань – до перетворення виховання у потоки пояснень і моралізацій. А. Асмолов відмічає й іншу крайність у позиціях педагогів, філософів, літераторів, яка полягає у розумінні дитини як скарбниці потенційної моральності, яка може розгорнутися, якщо особистості не ніхто не заважатиме. (Таку позицію, наприклад, посідає американський педагог Дж. Грей – доповнення моє – К. Слесик). З цієї точки зору, світ дитини замикається у її природі. Проте сутність особистості виявляється не в ній самій, а у тому, що поза нею – «співрозмовнику, у коханому, у природі...». Стоячи на позиції соціально-діяльній природі людини, яка знаходить своє «Я» в процесі спільної діяльності і спілкування, учений переконує в тому, що переконання, совість, честь як смислові установки особистості «формуються в діяльності, справах і вчинках, а не дістаються у спадщину від батьків і не передаються за допомогою найправильніших слів». З метою визначення дієвих виховних прийомів

морального формування особистості учений пропонує спиратися на виявлені ним загальні методичні принципи виховання: 1) принцип включення особистості в значущу для неї діяльність, тому для підлітків і для молодіжних організацій необхідна розробка різноманітних форм і видів значущої діяльності, що «кожен з них відчував, що в ній він потрібен конкретним людям, і суспільству. Саме він, як неповторна індивідуальність»; 2) принцип демонстрації наслідків вчинку особистості для референтної групи; учень повинен переконатися, до яких наслідків приведе його вчинок соціальну групу, думкою якої він дорожить; 3) принцип зміни соціальної позиції учня, за допомогою якого здійснюється зміна мотивів і прагнень особистості (одним з унікальних методів застосування цього принципу є дитяча гра). Використання в практиці виховання названого принципу дозволить педагогу розв'язувати завдання подолання морального егоцентризму особистості і формування здатності співчувати іншим людям; 4) опора у вихованні на провідний мотив сучасного покоління молоді. А. Асмолов називає його «почуттям цінності бути особистістю». Як відмічає учений, цінність «бути особистістю» приводить до виникнення у людини справжніх мотивів, коли мотивація перекладається зі споживання, в тому числі й інтелектуального на творчість. «Тоді цінність «бути особистістю» звеличує людину до істинно людського, зливає її життя з життям інших людей, а не відчужує людину від суспільства». Абсолютно погоджуємося з автором, що бути особистістю, – «значить мати таку життєву позицію, про яку можна сказати: на тому стою і не можу інакше. Бути особистістю – значить здійснювати вибір в силу внутрішньої необхідності, оцінювати наслідки рішень, що приймаються і тримати за них відповідь перед собою і перед суспільством. Бути особистістю – значить володіти свободою вибору і через все своє життя нести тягар вибору».

Викладене викликає необхідність визначення ролі педагога у моральному вихованні учнів як людини моральної і здатної на вчинок («виховання як вчинок»). Відмічена думка перекликається з позицією Л. Маленкової, яка розуміє виховання «як любов». Спираючись на рекомендації американського педагога Р. Кемпбела, автор надає пропозиції щодо виявлення реальної любові до дитини, в основі яких лежить потреба дитини у безумовній любові, зокрема: зрозуміти, що вони – діти, і тому можуть бешкетувати; прийняти дитину такою, як вона є; краще дізнатися про неї і виявити розуміння і співчуття; знайти позитивне в особистості дитини, висловити «авансовану довіру»; встановити особистий

контакт; здійснювати словесний емоційний відгук на дитину, вчитися любити, вкладаючи в дитину свою працю; не соромитися виявляти любов і відгукуватися на прояви зворотної любові. Перелічені та інші аналогічні підходи, – відмічає Л. Маленкова, – сприяють створенню умов для різнобічного, гармонійного розвитку особистості школяра. «Виховання любов'ю» – це створення сприятливих умов для розвитку дитини, яка повинна розвиватися в просторі любові, внаслідок чого в підлітка формується позиція «бути любимим і вміти любити інших» [4; 5, с. 119–125].

Близькою до нашого розуміння є позиція І. Беха, який розглядає виховання як процес управління. Як відмічає науковець, з ускладненням наукових уявлень про внутрішні сили суб'єкта і детермінації їх становлення та вікового перебігу керування стали визначати як сприяння, допомогу моральному розвитку особистості, спільну дію дорослого та дитини. Особлива увага звертається на максимальну активність, працю на психологічному оптимумі і вихователя, і вихованців, в результаті чого відбувається становлення виховання як самовиховання. Такий підхід є протилежним до педагогіки втручання. Незвичною для теперішньої практики виховання є позиція, яка полягає в тому, що адекватним методом, який відповідає завданням морального розвитку особистості, є заперечення засобів зовнішнього підкріплення поведінки (різних форм заохочення та покарання). Це, – відмічає І. Бех, – впливає із структури вчинку, який є гармонійним лише у випадку узгодження внутрішньої мотиваційної і зовнішньої виконавської дії. Це положення передбачає заперечення методів виховання, які орієнтуються лише на соціальну нормовідповідність зовнішньої поведінки індивіда, що не забезпечує морального розвитку. Як і С. Рубінштейн, автор найбільш адекватним методом морального розвитку вважає вчинок педагога: «У індивідуальному особистісному вираженні педагога адекватний метод виступає не просто як високопрофесійна дія, а як його вчинок у повному розумінні цього слова. У цьому випадку дійсно морально-духовний вчинок суб'єкта виховується таким самим вчинком педагога. Це найсильніша його виховна стратегія. Дискурсивне осмислення подібних педагогічних поглядів щодо виховних методів дозволило науковцю вичленити ряд фундаментальних вимог, яким повинна відповідати виховна стратегія педагога: 1. Усвідомленість дій вихователя. 2. Дозованість моральних приписів. 3. Використання вчинково спрямованої виховної дії. 4. Від виховної дії навіювання до виховної дії

переконавання. 5. Врахування у виховній дії спадкової природи вихованця. 6. Культивування розвивально-оптимістичної позиції вихованця. 7. Об'єктивність оцінювання вихованця. 8. Запобігання міжсуб'єктивним ситуаціям особистісної подвійності (внутрішній стан «здаватися і бути»). 8. Визнання особистості дитини і недоторканості її особистості [1].

Погоджуючись з більшістю положень даного підходу до виховання, вважаємо, що він не тільки демократизує, а й переводить виховання з формалізованого процесу до гуманістичного начала. Особливе значення гуманістичний підхід відіграє у вихованні етичної культури лідерів учнівської молоді. Це визначається характерологічними особливостями лідерів, для яких притаманні такі якості, як самостійність мислення, упевненість, твердість тощо. Зазначені обставини передбачають врахування специфічних особливостей процесу виховання лідерів. Важливу роль у формуванні лідерської особистості взагалі, й етичної культури лідерів, зокрема, відіграють методи виховання. Зокрема, важливо забезпечувати учням можливість брати активну участь у суспільно-корисній діяльності (наприклад, волонтерській, соціальних проектах та ін.).

Таким чином, сьогочасні підходи до формування етичної культури в учнівських лідерів ґрунтуються на цілому ряді психолого-педагогічних позицій. Насамперед, слід відмітити усі психолого-педагогічні позиції, що знаходяться у просторі гуманістичної системи виховання: А. Асмолова, І. Беха, Л. Маленкової, А. Маслоу та ін. Аналіз праць цих та інших авторів дозволяє визначити: найважливішим підходом до виховання етичної культури особистості є гуманістичний, що ґрунтується на свободі вибору особистості та її активній позиції у формуванні та самоформуванні себе. Величезну роль у формуванні етичної культури особистості відіграє особистість педагога, його виховна стратегія та високопрофесійна дія.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Моральний розвиток особистості в історико-педагогічному осмисленні / Іван Бех // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 16 – 19.
2. Друкер Питер Ф. Практика менеджмента / Питер Ф. Друкер / [пер. с англ.]. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2001. – 398 с.
3. Кон И. С. Социология личности: Над чем думают, о чем спорят философы / Кон И. С. – М. : Политиздат, 1967. – 384 с. – С. 69.
4. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей / Кэмпбелл Р. – М. : Знание, 1990. – 190 с.
5. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания : [учебник] / Маленкова Л. И. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
6. Мотиваційні основи навчальної діяльності школярів: колективна монографія / [О. В. Малихіна, О. Ю. Крюченкова, Л. В. Москалюк, К. М. Слесик / За ред. О. В. Малихіної]. – Одеса : ООІУВ, 2008. – 232 с.

7. Паригин Б. Д. Социальная психология : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Паригин Б. Д. – СПб. : Библиотека гуманитарного университета, 2003. – Вып. 15. – 616 с. – С. 157 – 170.

8. Платонов К. К. Теория и методы / Платонов К. К. // Личность и труд. – М. : Мысль, 1965. – С. 37.

9. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., пераб. И доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.

10. Семиченко В. А. Проблемы мотивации и поведения человека: модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы): для преподавателей и студентов / Семиченко В. А. – К. : ЦИППО, 2004. – 520 с.

11. Словарь по этике / Под ред. О. Г. Дробницкого и И. С. Кона. – Изд. Второе. – М. : Политиздат, 1979. – 380 с.

12. Л. Хьелл. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.

13. Тугаринов В. П. Личность и общество / Тугаринов В. П. – М. : Мысль, 1995. – 190 с.

14. Фридман Л. Психологический справочник учителя / Л. Фридман, И. Кулагина. – Второе изд., доп. и перераб. – М. : Совершенство, 1998. – 432 с.

15. Шемшурина А. И. Основы этической культуры : книга для учителя / Шемшурина А. И. – М. : Владос, 1999. – 112 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Слесик Катерина Митрофанівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики суспільно-гуманітарної освіти Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти.

*Коло наукових інтересів:* громадянська компетентність особистості, виховання етичної культури школярів, формування гендерної культури особистості, формування екологічної культури школярів.

## АНКЕТУВАННЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ФАХІВЦІВ З АНЗПП

**Катерина СУРКОВА, Тетяна ЛУЧАНОВА (Кіровоград)**

*Використання метода анкетування дало можливість уточнити актуальність проблеми формування професійної надійності фахівців з АНЗПП, виявити недоліки традиційного навчання та психолого – педагогічні шляхи вирішення даної проблеми.*

*Применение метода анкетирования позволило уточнить актуальность проблемы формирования профессиональной надежности специалистов АНОПП, выявить недостатки традиционного обучения и наметить психолого-педагогические пути решения проблемы.*

*Ключові слова:* майбутній фахівець з АНЗПП; метод педагогічного дослідження; анкетування; методи навчання; методика навчання.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток авіаційної галузі вимагає від майбутніх фахівців аеронавігаційного забезпечення та планування польотів (АНЗПП) високої теоретичної та практичної підготовки, інтелектуальної освіченості, оперативного мислення та швидкого реагування на непередбачені ситуації. Всі ці якості авіаційних фахівців повинні служити для вирішення головної задачі цивільної авіації: забезпечення відповідного рівня безпеки польотів (БП). Проте, у результаті аналізу безпеки польотів були виявлені авіаційні події та інциденти, пов'язані з непрофесійністю фахівців з АНЗПП. Так, зокрема, в Україні, кількість авіаційних подій та інцидентів, які сталися з вини служб забезпечення польотів складає 7 – 8% від загального числа авіаційних подій [19].

Можна навести деякі приклади авіаційних подій та інцидентів, в результаті розслідування яких були виявлені помилки та порушення зі сторони служб забезпечення польотів [3,24].

21.02.05. Невеликий літак Hawker-Siddeley HS-125-600A здійснював чартерний рейс з Монреалю в аеропорт Бромонт (Канада). Перед вильотом з Монреалю фахівець льотного інформаційного центру запитав у командира ПС, чи не має потреби він в листі попередження NOTAM. КПС відповів, що не має потреби, а тим часом в сповіщенні NOTAM містилося дуже важливе повідомлення – кінцеві вогні злітно-посадкової смуги в Бромонті не горять. В результаті літак зіткнувся із землею. По висновку Комітету з безпеки на транспорті Канади, причинами події з'явилися: безрозсудна спроба екіпажа приземлитись вночі при вимкнених кінцевих вогнях ЗПС; незадовільне планування польоту, його невідповідність льотним стандартам і процедурам.

27.01.2008 на аеродромі Харків стався серйозний інцидент. Після посадки повітряне судно викотилось за межі злітно-посадкової смуги. Причинами даного інциденту явився людський фактор. Комісія по розслідуванню авіаційного інциденту дала вказівку співробітникам аеродромної служби провести заняття з правил передачі інформації SNOWTAM.

Також, при розслідуванні авіаційних подій та катастроф, комісіями встановлені факти порушення зі сторони служб забезпечення польотів, зокрема такі: не складаються заявки на виконання польоту та використання повітряного простору; не складається план польоту на виконання рейсу; недостатні знання вимог Додатку 17 в частині передачі інформації SNOWTAM співробітниками аеродромної служби; відсутність чіткої