**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**

Кафедра психології та соціальної роботи

**САВЕЛЬЄВ Ігор Валерійович**

**Вплив гендерно-статевих характеристик курсантів військових ЗВО на успішність освітньої діяльності/The influence of gender and gender characteristics of military cadets of higher educational establishments on the success of educational activities**

спеціальність: 053 – Психологія

освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи ПСзм-21

І.В. Савельєв

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник

к.пс.н., доцент,

Т.Л. Надвинична

­­­­­­­­­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

“ ” 20 р.

Завідувач кафедри

А. Н. Гірняк

**ТЕРНОПІЛЬ - 2022**

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**……………………………………………………………………..3

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ** **ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ………………….8**

* 1. Психологічні особливості освітньої діяльності................................8

1.2. Успішність освітньої діяльності курсантів військових ЗВО та її детермінанти……………………………………………………………………..12

1.3. Гендерно-статеві характеристики та їх вплив на успішність освітньої діяльності курсантів військових ЗВО…………………………………………25

**Висновки до 1 розділу………………………………………………….39**

**РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ** **ГЕНДЕРНО-СТАТЕВИХ ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ** **ЗВО ТА УСПІШНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ…40**

3.1. Програма та зміст емпіричного дослідження………………….…..40

2.2. Кількісний та якісний аналіз впливу гендерно-статевих характеристик курсантів військових ЗВО на успішність освітньої діяльності……………………………………………………………………….50

2.3. Методичні рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу у військовому ЗВО з урахуванням гендерно-статевих характеристик курсантів………………………………………………………………………..62

**Висновки до 2 розділу………………………………………………….69**

**ВИСНОВОК…………………………………………………………………..72**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**………………………………74

**ВСТУП**

Згідно з Концепцією військової освіти в Україні, затвердженою Постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 року №1410, підготовка офіцерських кадрів інтегрована до загальнодержавної системи вищої освіти і здійснюється відповідно до Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту” та інших нормативно-правових актів, що діють в Україні. Найважливіша роль у підготовці військових кадрів належить вищим військовим закладам освіти (ВВЗО) та військовим навчальним підрозділам державних вищих закладів вищої освіти (ЗВО). Зауважимо, що організація освітнього процесу у закладах першого типу вирізняється доволі помітною специфікою. Зокрема, зміст військової освіти включає, крім загальноосвітньої (загальнонаукової) та фахової підготовки, ще й загальновійськову і базується не тільки на державних стандартах вищої освіти, а й на вимогах керівних документів Збройних Сил України до обсягу підготовки військових фахівців.

Визначення проблеми підвищення успішності освітньої діяльності курсантів військового ЗВО відображає соціальні потреби сучасного суспільства у сфері підготовки військових фахівців, здатних успішно вирішувати складні професійні завдання.

Ефективна підготовка молодих військових в умовах війни та гострого дефіциту часу до майбутньої професійної діяльності вимагає формування загальнокультурних, загальнопрофесійних та професійно-спеціалізованих компетенцій, розвитку особистісних та професійно важливих якостей, пошуку нових шляхів підвищення успішності освітньої діяльності, адекватних не тільки вимогам військового ЗВО, а й внутрішньої інтенції курсанта до самоактуалізації своїх особистісних потенціалів.

Гендерно-статеві характеристики курсантів військових ЗВО необхідно розглядати як сполучну ланку між індивідуально-особистісним та соціально-особистісним контекстом, реалізація якого сприяє не тільки підвищенню якості навчання, а й конструюванню образів та способів професійної та особистісної самореалізаціїпід час навчання, формуванню професійної та особистісної ідентичності, успішному, ініціативному та творчому виконанню ним своїх навчально-професійних функцій.

Незважаючи на успішну модернізацію військової освіти в нашій країні, яка відповідає вимогам часу, визнання перспективними стратегій освітньої діяльності військових ЗВО на основі її гуманізаціі і гуманітаризації, активний пошук її психологічних детермінан та реалізація психолого-педагогічних умов щодо формування ефективних стилів, маловивченим залишається питання про вплив гендерно-статевих характеристик курсантів військових ЗВО на цей процес. Отож, більш глибоке дослідження даної проблематики дасть змогу не лише ефективно регулювати особистісний та професійний розвиток майбутніх військових, а й загалом оптимізувати освітній процес у таких навчальних закладах.

**Стан та ступінь розробленості проблеми**. Складність наукового вивчення даної проблеми обумовлена тим, що в наявних психологічних дослідженнях виявлення впливу гендерно-статевих характеристик на успішність освітньої діяльності, у тому числі й у вищій військовій школі, знаходиться на початковій стадії розробки. У плані наукового осмислення проблеми дослідження наявні знання було об'єднано у два поняття: «успішна освітня діяльність» та «гендерні та статеві характеристики».

У дослідженні використовувався багатий теоретичний та емпіричний матеріал, присвячений вивченню різноманітних аспектів освітньої діяльності в цілому (А.Алексюка, Ю.Бабанського, А.Вербицького, В.Беспалька, І.Богданової, І.Підласого, І.Прокопенка, Г.Селевка, А. Фурмана та ін.) та її успішності у курсантів військових ЗВО зокрема (О.Безносюка, П.Стефаненка; І.Біжана, В.Маслова, М.Нещадима, А.Ростунова, Л.Железняка та ін.)

Основою ж дослідження гендерних характеристик учасників освітнього процесу стали праці як зарубіжних (П. Бергер, І. Гофман, Д. Зіммерман, Т. Лукман, Дж. Лорбер, Т. Парсонс, К. Вест, А. Шюц, Р. Коннел, О'Неллі та ін.) так і вітчизняних (Н. Клименко, О. Дяченко, В. Алещенко, А. Квіт, Г. Гриценко, Т. Марценюк, А. Фурман, Т. Надвинична та ін.) фахівців, а також перше в Україні масштабне соціологічне дослідження «Невидимий Батальйон»: участь жінок у військових діях в АТО, яке дало можливість поглянути на становище жінок-військовослужбовців з різних ракурсів та в різних сферах.

Відтак, сучасний стан розробки проблематики дослідження характеризується, з одного боку, значною кількістю теоретичних та практичних напрацювань, присвячених вивченню окремих феноменів «гендерні та статеві характеристики», «успішна освітня діяльність», з іншого – обмеженим аналізом гендерно-статевих аспектів успішної освітньої діяльності та майже повною відсутністю даних щодо вивчення освітньої діяльності курсантів військових ЗВО.

Таким чином, виникає необхідність нового теоретичного осмислення та емпіричного дослідження впливу гендерно-статевих характеристик на успішність освітньої діяльності які, з одного боку, уможливлюють успішну реалізацію освітнього потенціалу курсантів, а з іншого – забезпечують перетворення ґендерних зразків, норм і ролей в індивідуалізований досвід особистості майбутнього фахівця та визначають особливості формування та розвитку ґендерної ідентичності як елемента загальної структури його Я-концепції в специфічних умовах військово-професійної діяльності.

Недостатнє теоретичне опрацювання досліджуваної проблематики, складність та суперечливість її вирішення у практиці зумовили вибір об'єкта, мети та завдань дослідження.

**Мета дослідження** – виявити вплив ґендерно-статевих характеристик на успішність освітньої діяльності курсантів військових ЗВО.

**Завдання дослідження** :

1. Проаналізувати особливості сучасного стану проблеми успішності освітньої діяльності курсантів військових ЗВО на основі вітчизняних та зарубіжних досліджень.
2. Емпірично визначити гендерно-статеві характеристики курсантів військових ЗВО та виявити їх вплив на показники освітньої успішності.
3. Розробити рекомендації щодо підвищення успішності освітньої діяльності курсантів військових ЗВО з урахуванням їх гендерно-статевих характеристик.

**Об'єкт дослідження** – освітня діяльність курсантів військових ЗВО.

**Предмет дослідження** – взаємозв'язок гендерно-статевих характеристик курсантів військових ЗВО з показниками успішності освітньої діяльності.

**Методи дослідження**: вивчення та аналіз наукової та методичної літератури з проблеми дослідження, аналіз законодавчих документів щодо організації освітнього процесу у військових ЗВО; вивчення педагогічного досвіду; методика оцінки успішності освітньої діяльності курсанта військового ЗВО за допомогою рейтингової ситеми; інструментальні методи психологічної діагностики: методика «Статеворольовий опитувальник» BSRI (С.Бем), шкала тривожності (Ч.Д. Спілбергер), методика діагностики комунікативної соціальної компетентності, методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (Л.М. Еткінд), методика вивчення мотивації навчання у ЗВО, методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки», методика вивчення загальної самооцінки, опитувальник базових рис особистості (Г. Айзенк) методика діагностики рефлексії.

**Емпірична основа дослідження.** Дослідження проводилося на базі Національної академії Державної прикордоноої служби України ім. Б. Хмельницького (м. Хмельницьк). Обсяг вибірки склав 40 курсантів (з них 20 дівчат та 20 юнаків).

**Наукова новизна дослідження.** У кваліфікаційній роботі гендерно-статеві характеристики курсантів розглянуті у зв'язку з показниками успішності освітньої діяльності.Проаналізовано та описано якісні відмінності психологічної структури освітньої діяльності, зумовлені гендерно-статевими характеристиками курсантів військових ЗВО. Встановлено, що на значення показників успішності освітньої діяльності курсантів військових ЗВО впливають не стільки кількісні, скільки якісні відмінності гендерних характеристик.Визначено та обґрунтовано рекомендації щодо підвищення успішності освітньої діяльності курсантів військових ЗВО з урахуванням їх гендерно-статевих характеристик.

**Теоретична значущість дослідження.** У ході дослідження розширено уявлення про успішність освітньої діяльності курсантів військових ЗВО, а також поглиблено розуміння про гендерно-статеві характеристики як детермінанти останньої. Проаналізовано психологічну структуру освітньої діяльності курсантів військових ЗВО в залежності від їх гендерно-статевих характеристик.

**Практична значущість дослідження.** Теоретичні положення та отримані емпіричні результати можуть бути використані професорсько-викладацьким і командним складом військових ЗВО при вирішенні проблем підвищення успішності освітньої діяльності курсантів; розробки рекомендацій щодо вдосконалення освітнього процесу з урахуванням їх гендерно-статевих характеристик. Матеріали кваліфікаційного дослідження стануть у нагоді при розробці психологічного забезпечення військово-професійної підготовки курсантів військових ЗВО та інших освітніх установах силових відомств, при проведенні психологічного відбору та психологічного консультування.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Дослідження складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку літературних джерел, який представлений 57 джерелами, зокрема 10 – іноземною мовою. Текст містить 13 таблиць та 1 рисунок. Загальний обсяг – 79 сторінок.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ** **ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

* 1. **Психологічні особливості освітньої діяльності**

Загальновизнано, що діяльність є найважливішою формою прояву життя людини, її активного ставлення до навколишньої дійсності. Поняття діяльності трактується вченими по-різному, переломлюючись відповідно до тенденцій розвитку наукової думки в конкретному історичному періоді, що вплинуло при цьому на зміст самого визначення.

Особливим видом діяльності є навчання, для якого «…учіння, оволодіння знаннями та навичками є не лише результатом, а й метою» [38]; «…діяльність людини із самозміни шляхом присвоєння елементів соціального досвіду [30].

При цьому науковці зазначають, що однією з основних форм процесу навчання, спрямованого на набуття різних знань, умінь і навичок, є освітня діяльність, зміст якої нині, в зв'язку із інтенсифікацією інформаційних та технологічних процесів, які активно відбуваються у світовій спільноті, набуває нового значення.

Так, дослідженням різноманітних аспектів навчальної діяльності займалася ціла низка як вітчизняних так і зарубіжних науковців [4; 6; 12; 15; 23 та ін.]. Грунтовних аналіз їхніх праць засвідчив, що незважаючи на глибину розробленості даної тематики, саме визначення даного поняття досі залишається досить неоднозначним. У широкому значенні слова воно іноді неправомірно розглядається як синонім навчання, учіння і навіть научіння. Однак, з психологічних позицій навчальна діяльність (у широкому розумінні) є особливою формою активності особистості, яка спрямована на засвоєння соціального досвіду, пізнання та перетворення світу, що включає оволодіння культурними способами зовнішніх предметних та розумових дій. У той самий час у вузькому значенні – це провідний тип діяльності у молодшому шкільному віці.Що ж до навчальної діяльності, вона наповнюється власне діяльнісним змістом і змістом, який можна трактувати у контексті особливого «відповідального ставлення» суб'єкта до предмета навчання на всьому його протязі [15].

Більшість дослідників даної тематики звертає особливу увагу на низку таких позицій, як: розгляд її як джерела психічного розвитку особистості; виділення специфічних потреб та мотивів навчальної діяльності; визначення останньої як процесу засвоєння знань; вивчення типів навчальних процесів, з яких вирішуються навчальні завдання тощо [12; 15; 23; 34 та ін.].

У будь-якому випадку, начальна діяльність, це насамперед та, яка пов'язана із особистісними змінами та саморозвитком, де як її предмет виступає не просто система знань і умінь, а й досвід особистості, що перетворюється в навчанні, й засвоєний новий або вдосконалений попередній досвід [15].

Відтак, висновуємо, що навчальна діяльність спрямована на самого учня як її суб'єкта, його вдосконалення, розвиток, формування як особистості завдяки цілеспрямованому та усвідомленому привласнення ним соціокультурного досвіду в різних видах та формах пізнавальної, теоретичної, практичної, суспільно корисної діяльності. При цьому вона має на меті освоєння глибоких системних знань, відпрацювання узагальнених способів дій та їх адекватне та творче застосування у різноманітних ситуаціях [там само].

У теоретичній концепції розвиваючого навчання навчальна діяльність постає як провідна діяльність у молодшому шкільному віці, усередині якої формуються та виявляються основні психічні новоутворення. При цьому надалі на наступних щаблях навчання вона зазнає певних якісних змін. Так, у студентському віці вона набуває дослідницького характеру, стає основою розвитку прогнозуючого та дослідницького теоретичного мислення [15, с. 45]. Порівняно зі шкільним періодом, зміни цього параметру зумовлюються як збільшенням обсягу та значущості інформації, що надходить, новими формами навчання та вимогами з боку викладачів, так і вивченням циклу наук, що вимагають розвиненого теоретичного мислення та нового пізнавального ставлення до отриманих знань.

Як бачимо, в аналізованих працях використовується поняття саме «навчальної діяльності». Що ж до більш глибокого та змістовного – «освітня діяльність» то, на нашу думку, найбільш концентрованого вигляду вона набула в міждисциплінарній методологічній моделі, запропононої проф. А. В. Фурманом. Її розуміння базується на «…взаємодії основних механізмів культурної появи людини як субєкта, особистості, індивідуальності та універсума, зміст якої полягає в тому, що індивід неперервно проникає в численні, різноаспектні і багатоканальні пласти актуального соціально-культурного простору, в якому перебуває протягом усього життєвого шляху, й цілком закономірно проникається його змістом, наповненням, особливостями і , через засоби соціальної взаємодії, суспільного та особистого розуміння, стає компетентною особою-громадянином» [41, с. 105]. Іншими словама, освітня діяльність грунтується на безперервній взаємодії учасників освітнього процесу, які безперервно обмінюються не лише знаннями, вміннями та навичками, а й власним досвідом вирішення складних особистісних та професійних задач і проблем.

У такому вигляді освітня діяльність характеризується суттєвими особливостями, у зв'язку з чим значущості набувають спеціальні вміння аналізувати, систематизувати навчальний матеріал, робити необхідні умозаключення та висновки. Розвиток таких умінь є основною метою та результатом освітньої діяльності.

Освітня діяльність, як і будь-яка інша, має мету, предметний зміст, засоби та способи, продукт (результат). Однак, як зазначають фахівці, в освітній діяльності вони специфічні. Так, наприклад, Л.П. Гімпель, розглядаючи зміст останньої розглядається через призму її внутрішньої структури [12, с. 18].

Так, мета освітньої діяльності (очікуваний продукт чи результат) полягає не у зміні деякого матеріального предмета, а у розвитку самої людини, як суб'єкта освітньої взаємодії. Це вимагає постановки навчальних і пізнавальних задач [33].

Щодо предмета освітньої діяльності, то ним виступає вихідний образ світу, який уточнюється, збагачується або коригується в ході пізнавальних дій. У цьому змінюються як поверхневі, і глибинні його рівні у тісному взаємозв'язку один з одним [42]. При цьому освітня діяльність як система включає низку специфічних процесів і операцій різного рівня.

Як зазначалося раніше, кожна діяльність зазвичай має продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення як у зовнішньому світі, і у самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях тощо.

Результат – це те, чого досягає учень (студент) у процесі освітньої діяльності. При цьому результати можуть не збігатися з цілями діяльності. Як зазначає Л.П. Гімпель, для того, щоб мета освітньої діяльності та її результат об'єдналися, необхідно послідовно вивчати її стан, творчо підходити до її організації та управління [12].

Відтак, узагальнений підхід до проблем результативності освітньої діяльності набуває наступного вигляду: це формування у теоретичної свідомості творчого мислення, що приходить на зміну емпіричному мисленню, що дає змогу не тільки будувати формальні дії, а й розуміти змістовні аспекти діяльності [20]. Відтак продуктом освітньої діяльності є структуроване і актуалізоване знання, що лежить в основі вміння вирішувати завдання, що його потребують, у різних галузях науки і практики; новоутворення психіки та діяльності в мотиваційному, ціннісному та смисловому планах; індивідуальний досвід, від структурної організації, системності, глибини, міцності якого багато в чому залежить подальша діяльність людини, зокрема успішність її професійної діяльності, спілкування [там само, с. 120].

Інші дослідники зазначають, що крім цього результатом освітньої діяльності є ще й поведінка суб'єкта – це або потреба, що спонукає його (цікавість, включеність, позитивні емоції) продовжувати цю діяльність, або небажання, ухилення, уникнення [15].

При цьому досить важливим є «діловий» продукт освітньої діяльності, пов'язаний з умінням її виконувати. Значення має і змінений у результаті виконання вчення сам його суб'єкт: наприкінці ми «отримуємо» учня (студента), який тією чи іншою мірою зміцнив або вдосконалив те вміння вчитися, з яким він розпочав освітній процес.

Слід зазначити, що сутність поняття освітньої діяльності криється в загальнопсихологічному розумінні діяльності як певної організованої структури, що характеризується сукупністю стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, характеризується співвідношенням та взаємодією певних елементів. Зауважимо, що до теперішнього часу в педагогічній психології немає єдиного підходу до визначення структурних елементів освітньої діяльності. Серед найбільш поширених – мета, мотиви, навчальні дії (операції), результат; навчальні ситуації (завдання), навчальні дії, дії контролю та оцінки; навчально-пізнавальні мотиви, навчальні завдання, навчальні дії, дії контролю та дії оцінки; мотивація, навчальні завдання, навчальні дії, контроль, що переходить у самоконтроль, та оцінку, що переходить у самооцінку; актуалізація наявного теоретико-пізнавального інтересу, визначення кінцевої навчальної мети (мотиви), попереднє визначення системи проміжних цілей та способів їх досягнення, виконання системи власне навчальних дій, дії контролю та дії оцінки [12; 15; 23; 34 та ін.] тощо.

У низці досліджень психологічна структура освітньої діяльності представлена п'ятьма функціональними блоками навчально-важливих якостей: особистісно-мотиваційним, прийняття навчальної задачі, уявлення про зміст та способи виконання освітньої діяльності, інформаційної основи діяльності, управління діяльністю [20; 33].

Узагальнення теоретичних та емпіричних матеріалів, дало змогу, у відповідності з критеріями практичної значимості для вирішення окремих завдань даного дослідження, визначити психологічну структуру освітньої діяльності як сукупність чотирьох компонентів: рефлексивного, регулятивного, особистісно-мотиваційного та комунікативного, елементи кожного з яких є психологічними детермінантами діяльності.

Досягнення успішності у навчальній, професійній та соціальній сферах пов'язане з формуванням у суб'єктів освітньої діяльності готовності конструювати та здійснювати власну освітню траєкторію протягом усього життя. У зв'язку з тим, що в освітньому процесі на перший план виходить унікальна цілісна особистість здобувача, що прагне максимально реалізувати свої можливості.

* 1. **Успішність освітньої діяльності курсантів військових ЗВО та її детермінанти.**

Словникове визначення успіху обмежується вказівкою на те, що це досягнення вагомого результату в певному виді діяльності (в роботі, навчанні тощо) або здобутки в матеральному, соціальному чи духовному просторі.

За підсумками аналізу наукової літератури можна сформюлювати найзагальніше визначення успіху як «позитивного результату діяльності суб'єкта по досягненню значущих для нього цілей, що відображають соціальні орієнтири суспільства» [8, с. 543].

Тема успішності тією чи іншою мірою присутня в багатьох дослідженнях, які стосуються проблеми дослідження особистості. У вітчизняній філософії та психології питання про різні аспекти успішності особистості розглядали В.Л. Бакштанський, О.І. Жданов, С.В. Ковальов, М.Є. Литвак, В.М. Панкратов та ін. Серед зарубіжних учених, які досліджувалидану тематику, слід зазначити М. Аткінсона, Р. Бернса, Р. Бендлера, У. Глассера, Дж. Грехема, Д. Дьюї, Д. Карнегі, А. Маслова, К. Роджерса та ін.

Успішність – характеристика діяльності людини в тій чи іншій сфері, яка переживається нею на суб'єктивному рівні та пов'язана з оцінкою результату цієї діяльності. У зв'язку з цим успіх можна розглядати як результат конкретної діяльності, представлений у тій чи іншій формі, тоді як успішність є характеристикою, якістю цієї діяльності і може бути різною (високою / низькою, повною / частковою / неуспіхом тощо).

Дослідники зазначають, що успішність визначається значимістю виконуваної діяльності, її складністю, кількістю досягнень і невдач у попередніх спробах, цінністю досягнутого результату або винагородою за його досягнення тощо та передбачає наявність зворотного зв'язку, який проявляється у підтвердженні (або запереченні) цієї успішності [55].

У нашому дослідженні проблема успішності діяльності особистості розглядається в межах конкретного виду діяльності – освітньої. Цей термін визначається темпом, напруженістю, індивідуальною своєрідністю (стилем) навчальної роботи, ступенем старанності та зусиль, що докладаються учням для того, щоб здобути певні досягнення. У цьому розумінні частіше всього вживається поняття «академічна успішність» та «навчальна успішність», які співвідносні з поняттям результативності та ефективності.

Розмірковуючи про критерії ефективності освітньої діяльності, деякі науковці академічну успішність визначають як ступінь збігу реальних результатів освітньої діяльності учняв (студентів) із запланованими, а успішність навчання – як ефективність керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що забезпечує високі психологічні результати при мінімальних витратах (матеріальних, фінансових, кадрових, фізичних, психологічних тощо) [9].

При цьому виділяють змістовні критерії оцінки ефективності навчання, називаючи серед них такі: загальну та професійну компетентність, професійну спрямованість, мотивацію, активність, самостійність, творчість та самоврядування. Показником результативності чи продуктивності виступають повнота і рівень наближення до заданих норм. Крім академічної успішності (обсяг та якість засвоєних знань та сформованих умінь та навичок) критерієм успішності освітньої діяльності вважається і рівень навчальних досягнень, якість та способи розумової навчальної роботи (активність, напруженість, темпи, тривалість, систематичність, співвідношення орієнтовних та виконавчих дій, раціональних та нераціональних прийомів роботи тощо).

Більшість дослідників даної тематики для оцінювання успішності освітньої діяльності пропонують використовувати рейтингову оцінку (накопичувану оцінку, деяку числову величину, виражену, як правило, за багатобальною шкалою, яка інтегрально характеризує успішність, знання, включеність у наукову, винахідницьку, раціоналізаторську, творчу роботу протягом певного періоду навчання) [25].

Слід зазначити, що аналіз зазначених робіт дає змогу говорити про підміну поняття «успішність» поняттям «досягнення», що в результаті не спонукає учнів (студентів) домагатися високих навчальних результатів за будь-яку ціну, не підкріплюючи їх особистісним змістом. На нашу думку, це певною мірою несе в собі небезпеку з погляду внутрішнього переживання людиною задоволеності своєю діяльністю, оскільки перші соціально значущі успіхи особистість досягає та переживає саме в період навчання [34].

Разом з тим варто зазначити, що крім академічної успішності як результату діяльності, необхідно розглядати і саму діяльність, що дає змогу говорити про успішність освітньої діяльності як систему знань і умінь, види діяльності, якість отриманих результатів. Відтак остання визначається не лише кількістю отриманої і відтвореної інформації, а й наявністю суб'єктивних шкал оцінювання та психологічною стійкістю тих, хто навчається до ситуації контролю їх знань, детермінованою у свою чергу низкою особистісних та нейродинамічних особливостей [46].

У той же час ряд фахівців зазначає, що поняття «ефективність» і «продуктивність» є більш вузькими в порівнянні з терміном «успішність», оскільки відображають або результативну сторону діяльності, або структурну (внутрішню), а термін «успішність» передбачаєі те і інше. У зв'язку з цим найбільш повно успішність освітньої діяльності виражається двома показниками: результативним (академічна успішність) та структурним (сформованість психологічної структури освітньої діяльності). При цьому перший об'єктивно представлений у вигляді середнього значення оцінок, отриманих учнями (студентами) в період проміжних атестацій та екзаменаційних сесій з профільних та непрофільних дисциплін, а також загального рівня академічної успішності, у той час як структурний показник – наявність цілісної єдності навчально-важливих якостей [48].

Для визначення детермінант успішності освітньої діяльності фахівці часто використовують підхід, що розглядає людину у вигляді набору параметрів, кожен з яких називають психологічною рисою або рисою особистості. Психологічні риси є стійкими психологічними структурами, які поєднують тому чи іншому співвідношенні пізнавальні, емоційні і вольові компоненти, повторювані у різних ситуаціях особливості поведінки людини [46].

За походженням і за сферою застосування риси поділяють на три рівні: конституційні, соціально-рольові та особистісні.

Конституційні (організмічні, генотипічні) риси є психофізіологічною основою, отриманою людиною від природи. Вони більш стійкі та стабільні стосовно інших параметрів профілю особистості і не піддаються кардинальним змінам. Такий рівень опису дає найбільш «глибинну», мінімально схильну до трансформації характеристику людини, яка становить основут (скелет) психологічного портрета особистості, який потім «обростає» соціально-рольовими та особистісними рисами.

До вужчого рівня належать соціально-рольові риси людини, які визначаються особистим досвідом життєдіяльності у певних соціально-нормативних ситуаціях. Індивід, що знаходиться в тій чи іншій рольовій позиції, виявляє риси, зумовлені соціальним та предметно-професійним середовищем його розвитку.

Нарешті, поведінка та ефективність людини в конкретній ситуації значною мірою визначаються не тільки її генотипними особливостями та соціально-нормативним досвідом, а й власною суб'єктивною активністю, особливостями цілепокладання, рефлексії, самооцінки, що актуалізуються в даній ситуації особистісних смислів тощо, тобто індивідуально-особистісними рисами [19].

Загальновизнано, що успішність освітньої діяльності у ЗВО визначається як внутрішніми (психологічними), так і зовнішніми (соціальними та психолого-педагогічними) факторами. До соціальних факторів належить соціальне походження, місце проживання, матеріальне та сімейне становище тощо. Група педагогічних факторів, що зумовлюють успішність навчання, включає рівень та якість довузувської підготовки студента, рівень організації навчального процесу у ЗВО, розвиненість його матеріально-технічної бази, рівень компетенції та майстерності викладачів тощо. Серед психологічних факторів виділяють дві підгрупи: пізнавальну та особистісну [46]. До першої належать ті, які детермінують успішність навчання: сприйняття, мислення, розуміння, уяву, пам'ять, мовлення, увагу, інтелектуальні стилі пізнання. У підгрупу других входять мотиваційні, вольові, емоційні чинники та самосвідомість (самооцінка).

Серед факторів, що впливають на успішність навчання у закладах вищої освіти найчастіше зустрічаються наступні: конституція (будова), особливості темпераменту, загальний інтелектуальний розвиток, соціальний інтелект, спеціальні здібності, креативність, навчальна мотивація, рівень самооцінки, вольові якості, акцентуації характеру, володіння навичками самоорганізації, планування та контролю своєї діяльності [47].

Результати досліджень низки зарубіжних науковців показують, що сприйняття власної ефективності впливає на рішення, дії, на цілепокладання та наполегливість, на каузальні атрибуції, а також ряд інших когнітивних та емоційних факторів, що своєю чергою впливають на поведінку та ефективність діяльності (A. Bandura; D. Cervone).

На думку більшості науковців, одним із ключових факторів успішності освітньої діяльності є мотивація, від характеру якої значною мірою залежить активність, наполегливість особистості виконанні діяльності і цим значною мірою визначається успіх у досягненні мети [53]. Відтак, вони розглядають як суб'єктивні фактори, що сприяють успішній діяльності студентів, ціннісні орієнтації та навчальні мотиви як компоненти системи професійного розвитку.

Розглядаючи модель психологічної детермінації успішності професійного становлення студентів ЗВО, серед інших окремою групою виділяються ціннісно-смисловий (що об'єднує цінності, що об'єднуються, і сенсожиттєві орієнтації) та мотиваційний (включає професійну спрямованість, пріоритетні мотиви навчальної та професійної діяльності) компоненти [там само].

Нагадаємо, що військові ЗВО України займають особливе місце у системі вищої освіти нашої держави та характеризуються суттєвими відмінностями від цивільних навчальних установ. Зокрема, їх можна поділити на дві групи: організаційні та змістовні.

До організаційних особливостей належать наступні:

* здійснення діяльності не тільки відповідно до нормативно-правових актів України, але також і з наказами та директивами Міністра оборони, його заступників, наказами та вказівками керівників, яким підпорядкований освітній заклад тощо;
* виконання кадрового замовлення з підготовки фахівців не тільки для Збройних Сил України, але й для інших силових відомств (СБУ, нацгвардії та ін.);
* сувору регламентацію навчальної та службової діяльності у розпорядку дня військового ЗВО;
* нетиповість навчального року у зв'язку з тим, що військовий ЗВО як складова Збройних Сил України перебуває у стані постійної бойової готовності;

- певна соціальна ізольованість курсантського колективу.

Змістовними особливостями освітнього процесу у військовому ЗВО є такі:

* здійснення паралельної підготовки з цивільної та військової спеціальності;
* вирішення в процесі навчання завдань, пов'язаних із формуванням особистості курсанта як майбутнього офіцера-командира, який вміє навчати і виховувати підлеглих, формувати у них високі морально-психологічні якості, готовність у будь-який момент стати на захист суверенітету та державних інтересів України, психологічно готувати підлеглий особовий склад для вирішення складних завдань, у тому числі до можливої необхідності застосування зброї до людей;
* навчання професійних дій в екстремальних умовах військової служби;

- формування у курсантів особливих професійно-значущих особистісних якостей, необхідних як у повсякденній службі, так і в бойовій обстановці – сили волі, рішучості, сміливості, стійкості, високої дисциплінованості, самовладання, винахідливості, вміння організувати та повести підлеглий особовий склад у бій, надихнути особистим прикладом мужності та відваги, а також розвиток пізнавальної сфери – швидке реагування, достатній рівень наочно-образної та словесно-логічної пам'яті, гнучкість та глибина розумових процесів;

- нерозривність освітньої діяльності з виховною та службовою діяльністю [21].

Ці особливості істотно розширюють та поглиблюють знання про структуру, генезу та феномени мотивації у навчальній діяльності саме курсантів військових ЗВО, які найбільш грунтовно вивчені у межах т.з. теорії системогенезу [3]. На думку її прихильників, процес мотивації на успішність освітньої діяльності має не лінійний характер. Відповідно до закону Йоркса-Додсона пряма залежність ефективності діяльності від сили мотивації зберігається лише до певної межі, коли ж досягається певний оптимальний рівень, а при подальшому збільшенні сили мотивації спостерігається падіння ефективності діяльності. Проте мотив може характеризуватись не лише кількісно (сильний чи слабкий), а й якісно (рис.1.1).

При цьому найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до майбутньої професії, оскільки саме цей мотив пов'язаний із кінцевими цілями навчання. Ставлення до професії, мотиви її вибору, що відображають потреби, інтереси, ідеали та переконання, є найважливішими та визначальними факторами, що зумовлюють успішність професійного навчання [34].

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Соціально - психологічні фактори | | |  | Сила та структура мотивації |  | Соціально- педагогічні фактори | | |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Успішність | | | | |  |  |
|  |  |  |  | освітньої діяльності |  |  |  |  |

***Рис. 1.1.* Вплив мотивації на успішність освітньої діяльності**

*\*Закон Йоркса-Додсона* Успішність освітньої діяльності залежить від сили мотивації – чим сильніше спонукання до дії, тим вищий результат діяльності; після досягнення певних результатів подальше збільшення сили мотивації не збільшує успішність діяльності

Ще одним психологічним компонентом успіху в навчанні, що виділяється низкою дослідників, є локус-контроль. Він може бути представлений двома формами: інтернальністю та екстернальністю. Інтернальна особистість оцінює всі значущі події, що відбуваються з нею, як результат її власної діяльності, вважаючи можливим впливати на події свого життя, керувати ними і, отже, нести відповідальність за них і за своє життя в цілому. Екстернальна особистість, навпаки, інтерпретує всі події, що відбуваються в її житті, як такі, що залежать не від неї, а від якихось інших сил (Бога, долі, удачі, інших людей тощо), не відчуваючи при цьомуспроможності впливати на своє життя і знімаючи з себе відповідальність за все, що відбувається з нею [48].

Між інтерналами та екстерналами існують й інші відмінності, що відображаються на ефективності їхньої навчальної чи професійної діяльності. Так, екстернали більш конформні, поступливі та чутливі до думки та оцінок інших, більш схильні до маніпуляцій, ефективно виконують діяльність під контролем інших. Інтернали, навпаки, продуктивніше працюють не в команді, а на самоті. Вони активні, ініціативні, рішучі, впевнені у собі.

Дослідження даноі проблематики свідчать про те, що внутрішня локалізація причин у сфері освітньої діяльності, що вимірюється стабільністю та емоційним ставленням до результату, утворює комбінацію причин, які визначають структуру інтерального локус-контролю. Останній вимірюється параметрами «задоволеність – стабільність» та «невдоволеність – варіативність», співвідноситься з широкими і позитивними мотивами навчальної мотивації, тоді як локус-контроль, що вимірюється параметрами «задоволеність – варіативність» та «невдоволення», навпаки, співвідноситься з вузькими та негативними мотивами навчальної мотивації [там само, с. 27].

У той самий час інші науковці висловлюють думку про те, що більшість курсантів військових ЗВО не тільки не готові до розкриття свого внутрішнього потенціалу, а й активно уникають цього. Нерідко в них домінує екстернальна позиція, при якій успіхи і невдачі розглядаються як залежні тільки від інших людей, долі тощо. Інтернальна позиція, яка передбачає активну роль самого суб'єкта, у більшості курсантів під час пре бування у навчальному закладі розвивається дуже слабо. Одна з причин такої ситуації пов'язана з певними традиціями, заборонами, необхідністю дотримуватися визначених правим та масовості навчання у військовій школі, яка слабко чутлива до індивідуальних особливостей курсантів [21].

Розглядаючи роль зовнішніх і внутрішніх факторів у поведінці та діяльності в рамках теорії каузальної атрибуції (Г. Келлі, Е. Джонсон, Д. Джілберт, Л. Росс та ін), не можна не відзначити дослідження, що розглядають останні як психологічний фактор, що зумовлює успішність освітньої діяльності.

З переходом ЗВО на нові освітні моделі, у зв'язку зі змінами навчальних планів і запровадженням нових дисциплін, підвищується роль самостійної роботи а, отже, виникає необхідність у формуванні у тих, хто навчається оптимального стилю самостійного регулювання освітньої діяльності [29]. Відповідно перед освітніми закладами зараз стоїть завдання не лише передати студенту необхідний мінімум базових знань, а й (що не менш важливо) допомогти йому опанувати вміння вчитися самостійно, адже сучасний фахівець, щоб залишатися затребуваним, змушений постійно поповнювати свій професійний багаж, займаючись самоосвітою.

В контексті цього низка провідних фахівців виділяють саморегуляцію як інтегральну характеристику освітньої діяльності, яка включає процес самостійного цілепокладання, моделювання навчальних умов, планування, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та організовується на основі рефлексивних здібностей [14]. Результати досліджень у цьому напрямі показують, що для того, щоб навчальна діяльність була ефективною, рівень сформованості системи саморегуляції студента має бути досить високий.

Ще одним психологічним фактором, що впливає на успішність навчання, є так званий рівень тривожності. Сильні переживання (страх, занепокоєння, радість, збудження, роздратування, ностальгія) заважають зосередитися на освітньому процесі та блокують підсвідомі механізми адаптації [там само, с.26].

Загальновідомо, що два види тривожності (особистісна і ситуативна) взаємопов'язані між собою. При цьому рівень порогу виникнення тривоги формується на природній основі (властивості нервової та ендокринної систем) під впливом соціальних та особистісних факторів

Різні аспекти впливу тривожності на успішність навчальної та навчально-професійної діяльності розглянуті в роботах К. Ізарда, Ч. Д. Спілбергера, З. Фройда, К. Хорні та ін. Слід зазначити, що дуже високий нейротизм негативно впливає ефективність діяльності, структуру її саморегуляції й у контексті даного дослідження **–** на успішність.

Особливо слід відзначити роботу Т. Гончаренко, присвячену вивченню тривожності як фактора, що впливає на успішність військово-освітньої діяльності курсантів [14]. Автором вводиться поняття «армійська тривожність» як окремий вид тривожності та визначається ступінь її впливу на мотивацію освітньої діяльності курсантів, вибір орієнтації на вихідну військово-навчальну мету та якість виконання військово-навчальних дій.

За підсумками досліджень інших авторів було встановлено, що одним із факторів, що визначають психічне та фізичне здоров'я студента і відповідно результативність, успішність його освітньої діяльності, є емоційна стійкість як якість особистості, що забезпечує ефективне виконання діяльності в нестандартних ситуаціях.

Необхідно констатувати, що в психолого-педагогічній науці досі немає єдиного підходу до розуміння феномену емоційної стійкості, оскільки дане поняття розробляється різними авторами незалежно один від одного в різних проблемних контекстах. Тож якщо одні автори [24] розуміють його досить просто і однозначно «як здатність долати стан зайвого емоційного збудження при виконанні складної рухової діяльності», то інші [19] трактують його дещо ширше, розуміючи під цією властивістю «з одного боку, несприйнятливість до емоціогенних факторів, які негативно впливають на психічний стан індивіда, а з іншого боку, здатність контролювати, стримувати і керувати емоціями, що виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій». Також популярною є думка, що «під емоційною стійкістю слід розуміти інтегральну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості, яке забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній ситуації» [24].

Незважаючи на такі різні підходи, більшість дослідників переконані, що емоційна стійкість як професійно значуща якість особистості має на меті забезпечення стабільності емоційного стану та ефективне виконання діяльності в складних умовах (перенапрузі, фрустрації, страху тощо), що сприяє запобіганню тривожності, професійній деформації особистості, емоційного вигоряння. Крім того, емоційна стійкість забезпечує формування професійних компетностей, пов'язаних з навичками аналізу своєї діяльності та вмінням застосовувати методи емоційної та когнітивної регуляції для оптимізації власної діяльності та психічного стану; здатністю контролювати стабільність свого емоційного стану[39].

Серед інших факторів, що детермінують успішність освітньої діяльності, численні дослідження присвячені вивченню т.з. комунікативної компетентності та її різних проявів.

Комунікативна компетентність – орієнтованість людини у різних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального середовища [13].

Під комунікативною компетентністю розуміється: по-перше, сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що забезпечують ефективний перебіг освітнього процесу, орієнтованість у різних ситуаціях спілкування; по-друге, система внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для побудови продуктивної та комунікативної взаємодії з військовослужбовцями різних рангів, членами їх сімей, цивільним персоналом [8].

Комунікативна компетентність передбачає адаптивність і свободу володіння вербальними та невербальними засобами спілкування і може розглядатися як категорія, що регулює систему ставлення людини до самої себе та оточуючої дійсності.

В наукових джерелах зазначається, що комунікативна компетентність - це не вроджена здібність, а здібність, що формується в людини в процесі опанування нею соціально-комунікативним досвідом, який включає, насамперед, механізм перемикання кодів, який виявляється у стилістичному варіюванні мови. В основі такого перемикання лежить зміна рольових відносин між учас никами спілкування [13].

Слід зазначити, що більшість робіт, присвячених даній проблемі має виражену педагогічну спрямованість, хоча є роботи й суто психологічного характеру. Традиційно також вивчається взаємозв'язок успішності освітньої діяльності та інтелекту, хоча останні дослідження у цьому напрямку не виявили жорстких закономірностей між цими показниками [50].

У той же час теоретичний і практичний інтерес представляють дослідження, присвячені аналізу окремих аспектів інтелектуальної діяльності та їх взаємозв'язку з успішністю в навчанні. Так, звертається увага на те, що люди різняться між собою за сенсорною ознакою, яка залежить як від природної схильності, так і від факторів навчання та виховання, що не може не впливати на успішність освітньої діяльності при виборі того чи іншого способу, прийому, сприйняття, запам'ятовування та переробки навчальної інформації. Від того, наскільки правильно обрані способи дії при засвоєнні тих чи інших знань учнями (студентами), які мають різні пізнавальні можливості, залежить не тільки якість засвоєння, а й доступність навчального матеріалу [54].

Нарешті, серед наукових досліджень, що розглядають фактори, які детермінують успішність освітньої діяльності, значну кількість присвячено вивченню індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти. Так, наприклад, було експериментально виявлена залежність успішності від сили, лабільності та активованості нервової системи (з'ясовано, що вищий бал мають студенти зі слабкою нервовою системою, високою лабільністю та переважанням збудження над гальмуванням) [50]. Також встановлено, що сильна нервова система в жорстких умовах навчання забезпечує досягнення більшої освітньої успішності [57]. Також цікавим є той факт, що вищі показники успішності мають особи зі слабкою нервовою системою і переважанням порушення по «зовнішньому» балансу [52].

Шляхом низки емпіричних досліджень також було виявлено, що інтроверти успішніші за екстравертів, при цьому психологічна структура освітньої діяльності інтровертів є менш розвиненою порівняно з екстравертами. Крім того, були визначені типи студентів з різним рівнем успішності освітньої діяльності, які мають певну специфіку індивідуально-типологічних характеристик. Так, групу низькоуспішних утворюють переважно екстраверти з типом функціональної асиметрії мозку з тенденцією до домінування лівої півкулі; до групи середньоуспішних увійшли переважно екстраверти з типом функціональної асиметрії мозку з тенденцією до домінування правої півкулі та до відсутності асиметрії; нарешті, групу високоуспішних становлять переважно інтроверти з типом функціональної асиметрії мозку з тенденцією до домінування правої півкулі та до відсутності асиметрії [50].

D. Child зазначає, що в інтровертів краща здатність до засвоєння та запам'ятовування нового матеріалу, тому вища і ймовірність успішного навчання [53]. Цей висновок підтверджують також результати, отримані Д. Галахером, який показав, що нейротичні та емоційно стабільні інтроверти вчилися, як правило, краще екстравертів. Зокрема встановлено, що інтроверсія пов'язана з навчальною успішністю тільки у учнів колледжів та університетів [55].

Також науковці пов'язують деякі аспекти успішної освітньої діяльності з типом темпераменту. Зокрема доведено, що властивості темпераменту курсантів впливають не тільки на формування стилю спілкування, мотиваційні характеристики та ціннісні орієнтації, а й на способи пізнавальної та освітньої діяльності. Встановлено наявність взаємозв'язку даного показника з особливостями акцентуацій характеру. Зазначається, що вплив цей неоднозначний - одна і та ж акцентуація може підвищувати один показник успішності і знижувати інший або не чинити суттєвого впливу [50].

Підсумовуючи усе вищеокреслене зясовано, що для успішної освітньої діяльності у ЗВО потрібно:

- оволодіння універсальними знаннями, що є основою будь-якої професійної діяльності, способами, що знаходять застосування у різноманітних видах службово-професійно діяльності;

- формування у процесі навчання готовності до професійної діяльності, активне прагнення участі у праці;

* психологічна готовність, що включає усвідомлення специфіки освітньої діяльності, що полягає в необхідності активної самостійної роботи, у прийнятті відповідальності за її результативність;
* сформованість професійно важливих якостей та здібностей, оволодіння якими якраз і здійснюється на етапі професійного навчання [47].

Таким чином, навчання фахівця може бути успішним не тільки при набутті необхідних операційних умінь та мінімуму знань, необхідних для майбутньої діяльності, але, насамперед, за наявності пізнавальної активності та суб'єктної позиції студента, які супроводжуються рефлексією та самостійним науковим пошуком.

**1.3. Гендерно-статеві характеристики як фактор успішності освітньої діяльності курсантів військових ЗВО**

Поділ людей на чоловіків і жінок є центральною установкою сприйняття нами відмінностей, що є в психіці та поведінці людини. Традиційно ці відмінності пов'язують із генетичними, анатомічними та фізіологічними особливостями чоловічого та жіночого організму.

Варто зазначити, що ідея протилежності чоловічого та жіночого начал, закріплена у різноманітних соціальних інститутах (родина, армія, виховні установи, право тощо) зустрічається у міфах та традиціях усіх відомих суспільств. Але факт тілесної відмінності чоловіків і жінок ще не говорить про те, що саме звідси походять і всі відмінності психічних процесів та поведінки, що спостерігаються між ними. Адже, крім конституційної будови, ці відмінності мають соціокультурний контекст, вони відображають ті рольові особливості, які притаманні тій чи іншій статі у визначений історичний період [11].

Незважаючи на значний інтерес до даної проблематики, який останні декілька десятків років спостерігається і з боку суспільства і з боку науковців, нині все ще залишається чимало невирішених питань. Так, досі спостерігається конфлікт науковців, які є представниками т.з. гендерної психології і психології статевих відмінностей складні і неоднозначні, предметну область дослідження яких часто нелегко відрізнити. Зокрема, нерідко поняття «стать» і «гендер» змішуються [12], і хоча таких випадків все менше, вважаємо за необхідне уточнити ці визначення.

Аналіз психологічної, медичної та іншої літератури дає змогу розглядати стать як комплекс загальносоматичних, репродуктивних, поведінкових та соціальних ознак, що визначають індивіда як чоловіка або жінку або як одну з фундаментальних координат індивідуальності, що пронизує всі властивості людини, а саме: координата віково-статевої ідентичності, що має генетичну, а ширше – конституційну вроджену програму, що природно зумовлює диспозиції людей у поведінці та діяльності» [18].

Зазначимо, що проблема гендеру стала предметом цікавості дослідників дуже давно. Так, зачатки деяких психологічних досліджень статевих відмінностей можна зустріти ще античному періоді. Наприклад, Платон у своїх працях «Бенкет», «Держава», «Закони» та інших, розглядаючи сімейно-шлюбні стосунки, висловлював ідею рівноправності статей. У той самий час Аристотель, навпаки, трактує відносини чоловіка й дружини як стосунки пана і рабині.

Епоха Відродження також характеризується утопічними поглядами, зокрема у сфері статевих відмінностей. Так, Т. Мор, описуючи в «Золотій книзі» ідеальну державу, наділив чоловіків і жінок рівними правами та можливостями у всіх сферах життєдіяльності – від науки та мистецтва до релігії та служби в армії. Аналогічні судження про рівність статей, рівні здібності та можливості чоловіків і жінок висловлював також Т. Кампанелла.

Цікаві ідеї, що стосуються статевих відмінностей, можна знайти в роботах Жан-Жака Руссо, який розглядає особливості освіти чоловіків і жінок, а також їх взаємини у шлюбі.

У працях німецького філософа І. Канта також зустрічаються роздуми про поділ чоловіків і жінок за характеристиками їх особистості та поведінки.

До кінця ХІХ ст. – на початку XX ст. в Європі та Америці набирає розмаху рух за звільнення жінок, який, безсумнівно, значним чином повпливав на формування у вчених інтересу до розробки проблем гендерних і статевих відмінностей.

Ще одним фактором, що вплинув на розвиток психології статевих відмінностей, стало спільне навчання представників обох статей у різних освітніх закладах, що спонукало дослідників порівнювати їх між собою.

Так, у 1901 р. австрієць О. Вейнінгер у роботі «Стать і характер» наводить результати численних спостережень за поведінкою обох статей, що відображають їх відмінності як у психіці, так і у сексуальних взаєминах [52]. Слід зазначити, що автор, характеризуючи психологічні особливості жінки, визначає її як неповноцінну, примітивну істоту в інтелектуальному та морально-етичному плані, а також з позицій самосвідомості та Я-концепції [15].

Особливий інтерес представляє також робота нідерландського філософа і психолога Г. Гейманса «Психологія жінки» (1911 р.), в якій автор, ґрунтуючись на результатах своїх досліджень, приходить до висновку про статистичні відмінності між чоловіками та жінками, доводячи, що жінки більш спостережливі і емоційні, мають менший обсяг свідомості, але володіють кращою пам'яттю, мають вищу академічну успішність [58].

Кроскультурні аспекти психології статевих відмінностей можна зустріти в роботі М. Мід «Дорослішання на Самоа» (1928 р.), де описуються особливості спілкування, виховання та поведінки хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок, їх взаємини у народу Самоа.

У 1966 р. видається монографія Е. Маккобі та К. Жаклін «Психологія статевих відмінностей», яка до теперішнього часу є однією з найбільш цитованих робіт у світі з даної проблематики.

У 1982 р. К. Галліган у своїй статті «Іншим голосом» наводить дані про відмінності жінок та чоловіків у контексті їхніх відносин до моралі, прийнятої в суспільстві, які пізніше лягли в основу теорії про незалежну і взаємозалежну Я-концепцію.

В Україні наукова розробка проблеми психології статевих відмінностей була розпочата на рубежі XIX і ХХ ст., коли від суто життєвих спостережень і традиційних поглядів на роль статей цей аспект перейшов у русло експериментальних досліджень. При цьому загальновідомо, що в перші роки радянської влади було декларовано формальну рівність чоловіків і жінок, що призвело до того, що на рівні держави не визнавалося існування ні відмінностей між статями, ні особливої «жіночої» психології.

Друга половина XX століття у вітчизняній психології також може бути охарактеризована як період «безстатевого сексизму» [45]. У навчальній, навчально-методичній та науковій літературі практично не зустрічаються поняття «стать», «статеві відмінності», «міжстатеві взаємини» тощо. Проте наприкінці 1960-х – початку 1970-х гг. почали з'являтися поодинокі публікації, присвячені цим питанням, які дещо пізніше набули свого розповсюдження та стали популярними, зокрема завдяки І.С. Кону [26].

Тоді ж вперше обґрунтовується необхідність вивчення статевих характеристик як первинних (індивідуальних) властивостей людини. І хоча йдеться не стільки про психологічні характеристики, скільки про її психофізіологію,все ж це стало вагомим досягненням цього періоду. Статеві відмінності досліджувалися у дуже широкому спектрі: від зоопсихології до соціальної психології. Деякі дослідження стосувалися статевих характеристик психомоторики, відчуттів, реактивності організму, системах нейропсихічної регуляції, інтелекті, спілкуванні, соціальній перцепції та міжособистісних відносинах, виробничій діяльності, конформності, що дало змогу накопичити певні емпіричні факти за статевими відмінностями і закласти теоретичну основу для їх осмислення [12].

Отже, завдяки основним і узагальнювальним роботам науковцям, котрі займалися дослідженням даної проблематики визначено пріоритетні напрями досліджень у галузі гендерної психології: 1) вивчення диференціально-психологічних характеристик між представниками статей у віковій динаміці; 2) вивчення функціональних закономірностей диференціації статевих ролей в окремо взятій сфері діяльності на соціальному, міжособистісному та інтеріндивідуальному рівні; 3) вивчення статеворольових стереотипів в історичній перспективі та у зв'язку зі змінами форм соціалізації; 4) вивчення взаємозалежності інтерналізованих статевих ролей та відповідної поведінки особистості, а також її диференціально-психологічних та соціальних характеристик [18].

У 80-ті роки. XX ст. кількість робіт, присвячених різним аспектам гендерної психології, почало збільшуватися. Зокрема, широкого поширення в науковому середовищі набула біологічна теорія статевого дихотомізму, згідно з якою диференціація статей детермінована спеціалізацією двох основних аспектів еволюційного процесу – збереження та зміни генетичної інформації як вигідної для популяції форми інформаційного контакту з середовищем [12, с. 123]. У контексті цього дослідження висловлювалася цікава думка про те, що представники чоловічої статі мають більш спеціалізованою поведінку, що в цілому заважає адаптації на рівні індивіда. Усі крайнощі, у тому числі й у навчальній діяльності, яскравіше представлені у чоловіків, але при цьому жінки швидше навчаються.

Починаючи з 90-х років минулого століття можна відзначити сплеск суспільного інтересу до проблем, що стосуються гендеру. Однак слід зазначити і недостатній професійний підхід до змістовного наповнення наукової-популярної літератури, що призвело до збільшення серйозних емпіричних досліджень психологічних відмінностей між людьми різної статі.

Як зазначає проф. А. А. Фурман, для українського суспільства в цілому характерною є психокультурна недосконалість, яка всоєю чергою є основою ґендерної нерівності. *Ґендерна свідомість* на рівні громадян – це утвердження соціально-психологічних стереотипів і норм за ознаками статі, а тому гендерні відмінності приховані в культурних традиціях та ковітальних особливостях соціалізації [40; 44]. Наприклад, Україні як суспільству, за О.А. Донченко, характерні такі психодуховні риси: інтровертованість, раціональність, емоційність, сенсорність, інтернальність, екзекутивність (жіночість). Загалом за формальними ознаками українське суспільство є демократичним, ринковим, соціально зорієнтованим і навіть відкритим. Проте це лише зовнішні, формальні показники. Насправді ж 50% економіки країни – перебуває в тіньовому секторі, ще більше – “кулуарної” політики, котра переважно характеризується нелегітимністю. Здавалося б, національна система освіти робить конструктивний поступ до Європи. Однак це знову ж таки стосується видимої форми, а не змісту [17].

У контексті цього дослідження необхідно відзначити низку праць, присвячених розгляду особливостей статевих відмінностей в умовах освітньої діяльності. Зокрема, вказується на необхідність врахування останніх на наступних рівнях: генетичному (пов'язаних з відмінностями у будові мозку); фізичному; когнітивному; психологічному; комунікативному [5; 9; 20 та ін.].

Дослідження, які були отримані з цього приводу засвідчили, що зокрема, біогенетичні детермінанти пов'язані, передусім з: а) формально-динамічними задатками; б) основними функціями статі; в) відмінностями у будові чоловічого та жіночого мозку. Соціокультурні ж передумови детерміновані поділом праці, професій та хобі на чоловічі та жіночі, тоді як психолого-педагогічні детермінанти визначаються специфікою виховання [18].

Цікавими також виявилися дослідження особливостей індивідуального стилю освітньої діяльності, який притаманній чоловікам і жінкам. Так, емпіричним шляхом було доведено, що для юнаків характернішими є динамічність і активність, а для дівчат – систематичність, ретельність, розгорнутий контроль, зосередженість[52].

Роль статевих відмінностей також була зафіксована при дослідженні взаємозв'язку навчальної мотивації та характеру впливу потреби у досягненні успіхів в освітній діяльності: у дівчат він виражений набагато сильнішее, ніж в юнаків [57]. Продовженням вивчення даної проблематики стали роботи, спрямовані на аналіз статеві відмінності в структурі навчальної мотивації: у дівчат достовірно більш значущими виявилися комунікативні та професійні мотиви, у юнаків – соціальні та професійні. У групі дівчат найсильніша кореляційна залежність відзначена між комунікативними мотивами та мотивами престижу, у групі юнаків – між навчально-пізнавальними мотивами та мотивами творчої самореалізації. При цьому у них відсутня достовірна кореляційна залежність між мотивацією досягнень та успішністю освітньої діяльності [48].

В низці робіт [47; 48 та ін.] також представлені результати дослідження особливостей самоставлення особистості в ситуаціях успіху/неуспіху в освітній діяльності, де серед низки психологічних детермінант досліджуваного феномену вказуться і стать учнів. Так, зазначається, що в ситуації неуспіху в навчальній діяльності у дівчат проявляється схильність звинувачувати себе у власних невдачах, тоді як юнаки схильні звинувачувати інших чи саму ситуацію. У ситуації успіху в освітній діяльності зміни інтегрального самоставлення у дівчат обумовлені сукупним впливом таких факторів, як аутосимпатія (очікування позитивного ставлення до себе від інших) та самоповаги, у той час як у юнаків в аналогічній ситуації ця характеристика опосередковується аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе від інших.

Також, виявлено перевагу жіночої статі за низкою тестів, пов'язаних зі швидкістю сприйняття, оперативною та короткочасною пам'яттю, тоді як юнаки краще виконують просторові тести. Властивості уваги у юнаків та дівчат по-різному впливають на успішність освітньої діяльності. Якщо в юнаків вона пов'язані з обсягом і розподілом уваги, і при цьому провідну роль відіграє рівень точності, то дівчат успішність навчання визначається стійкістю уваги.

Швидкість засвоєння сенсомоторних навичок також залежить від статі: її успішність сенсомоторного у чоловіків в 1,8 рази вище при освоєнні алгоритмів з добре організованою структурою, у той час як у жінок вона вища в порівнянні з чоловіками при оволодінні складними алгоритмами.

Зрештою, індивідуально-психологічні особливості допитливості як системи мотиваційно-смислових та інструментально-стильових характеристик, що забезпечує стан готовності та сталість прагнень до освоєння нової інформації, у дівчат та юнаків також виявляються по-різному. У дівчат як основне ядро психологічної структури допитливості у навчальній діяльності виступають позитивні емоції, пов'язані з пошуком інформації. У юнаків вона визначає зв'язок егоцентричної мотивації з суб'єктно-особистісною продуктивністю, спрямованої на її самореалізацію в різних видах діяльності.

Також було виявлено, що у чоловіків основні фактори здібностей більш диференційовані та автономні, ніж у жінок. За показниками виконаних тестів у структурі здібностей чоловіків виділилося три фактори (вербальний, візуально-просторовий і математичний), тоді як у жінок один фактор включив у себе всі три виділені в чоловічій вибірці компонента, а інший інтерпретувався як «вербально-залежний від статі» [48].

Дослідження взаємозв'язку інтелекту і здібностей виявило, що жінки, в порівнянні з чоловіками мають більший словниковий запас, більш високу швидкість і ясність мови. Однак загальний показник інтелектуальності у чоловіків дещо вищий, але й тут виникає додаткова змінна: перевищення досягається завдяки присутності у вибірці чоловіків з фемінінною статеворольовою ідентичністю, тоді як у маскулінних чоловіків інтелект не відрізняється від інтелекту жінок [57].

Цікаві узагальнюючі результати дослідження статевих відмінностей математичних здібностей наводять зарубіжні дослідники Kimball, Willingham, Cole, Dwyer, Johnson, Epstein, Kenney-Bensonet al., Wong et al. Та ін. Автори вказують, що академічна успішність з математики вища у осіб жіночої статі. Однак при цьому вони вважають, що ці результати за всієї їхньої несуперечності не можуть вважатися об'єктивними через дію низки суб'єктивних факторів мотиваційного характеру. Дослідження репрезентативних вибірок щодо успішності виконання тестів, що оцінюють власне математичні здібності (за більш ніж 250 показниками), виявило, навпаки, вищі математичні здібності у юнаків та чоловіків у порівнянні з дівчатами та жінками.

Таким чином, результати проведених досліджень свідчать про наявність характерних статевих відмінностей у освітній діяльності. Однак цікаво, що суперечливим є не стільки сам факт їхнього існування, скільки уявлення про їх причини та умови виникнення. На сьогоднішній день здається малоймовірним і навіть сумнівним, що ці відмінності можуть бути зведені лише до генетично обумовлених, типових для тієї чи іншої статі завдатків. Вплив соціалізації, особливо запропграмовані культурою уявлення про соціальні ролі статей у суспільстві, ймовірніше мають незрівнянно більшу вагу у виникненні статевоспецифічних способів поведінки.

Для виділення та пояснення соціокультурних причин міжстатевих відмінностей у 1964 р. було введено термін «гендер», що позначає специфічний набір культурних характеристик, які визначають соціальну поведінку жінки та чоловіка і розкривають відмінності «соціальної статі» від біологічної, розмежування біологічного та соціального тлумачення рольових відносин чоловіків і жінок у соціумі, соціально ­детерміновані ролі, ідентичності та сфери діяльності чоловіків і жінок, що залежать не від біологічних статевих відмінностей, а від соціальної організації суспільства. При цьому уточнюється, що це визначення характеризує «...не природну, а соціокультурну причину міжстатевих відмінностей» [12].

У соціології термін «гендер» трактується як сукупність уявлень про особистісні та поведінкові особливості чоловіка та жінки, як «соціальний статус, який визначає індивідуальні можливості в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, сімейної ролі та репродуктивній поведінці», як «соціально сформовані особливості мужності (маскулінності) і жіночності (фемінності)» [8].

У широкому значенні поняття «гендер» розуміється як «складна система», «...це конструкція концептуальна і заснована на досвіді, індивідуальна та громадська, специфічно культурна, фізична та духовна, а також політична» [8]. Позначена вище конструкція, або система є відображенням життя у світі, створеному чоловіком і жінкою, де будь-яка відмінність або поділ знаходяться в системі суворих ієрархічних і домінуючих відносин.

Отже, ґендер – складний *соціопсихологічний феномен,* який можна досліджувати на двох рівнях: а) як соціального інституту і б) як індивідуального статусу чи соціальної ролі особи. Як соціальна стать, ґендер означає сукупність поведінкових норм і позицій, які властиві особам жіночої або чоловічої статі у певному суспільстві і в єдності з іншими характеристиками (етнонаціональними, родинними, віковими тощо) організують соціальну систему. Воднораз із позицій особи ґендер – це *соціальний статус,* який визначає індивідуальні можливості в освіті, професійній діяльності, дозвіллі, доступі до влади, сексуальності, виконанні сімейних функцій, репродуктивній поведінці, творчості [40, с. 35].

Відмінність понять статі та гендера дозволило вивести наукові дослідження в різних галузях на новий теоретичний рівень. У 80-90-ті роки минулого століття з'явилася значна кількість гендерних досліджень, які умовно можна поділити на кілька напрямків.

В рамках одного з них гендер розглядається як організована модель соціальних відносин між чоловіками і жінками, яка не тільки характеризує їх міжособистісне спілкування та взаємодію в сім'ї, а й визначає їх соціальні відносини в основних інститутах суспільства. Серед прихильників цього підходу слід назвати таких дослідників, як П. Бергер, І. Гофман, Д. Зіммерман, Т. Лукман, Дж. Лорбер, Т. Парсонс, К. Вест, А. Шюц та ін.

Згідно з іншим підходом (Т. де Лауретіс, Дж. Скотт та ін.) гендер є особливою стратифікаційною категорією.

Третій напрямок гендерних досліджень пов'язаний з розглядом його як культурної метафори, в яку закладені ціннісні орієнтації та установки, що визначають чоловічі та жіночі предикати (Н.А. Бердяєв, С. де Бовуар, Ж. Дерріда, Л. Ірігарей, Ю. Крістєва, Ж .Лакан, М. Мід, Х. Сіксу, Е. Фі та ін).

Варто зазначити, що існуючі наукові підходи мають, безперечно, як свої позитивні сторони, так і певні недоліки, проте окремо не дають вичерпного пояснення феномену гендеру.

Традиційно поняття гендера осмислюється за допомогою термінів «маскулінність» (мужність) і «фемінність» (жіночність), які розглядаються як незалежні особистісні конструкти. Крім того, С. Бем внесла в психологічний категоріальний апарат поняття «андрогінія», трактуючи його як поєднання у індивіда традиційно чоловічих та традиційно жіночих якостей [290, 291]. Це дозволило їй виділити 8 типів статеворольової поведінки – по 4 для чоловіків та жінок.

Маскулінні чоловіки – нечутливі, енергійні, честолюбні та вільні. Маскулінні жінки мають сильну волю, схильні суперничати з чоловіками і претендувати на їх місце в професії, соціумі, сексі.

Фемінні чоловіки чутливі, цінують людські стосунки та силу духу, нерідко належать до світу мистецтва. Фемінні жінки – архаїчний тип абсолютно терплячої жінки, яка охоче погоджується бути «фоном» у житті близьких людей, що відрізняється витримкою, вірністю та відсутністю егоїзму.

Андрогінні чоловіки поєднують у собі продуктивність і чутливість, нерідко обираючи професії лікаря, педагога тощо. Андрогінні жінки спроможні вирішувати цілком чоловічі завдання, використовуючи жіночі засоби (гнучкість, комунікабельність).

Нарешті, недиференційовані чоловіки і жінки характеризуються скоріше недоліком лібідо в широкому значенні слова і страждають від нестачі життєвих сил [57].

В останні роки набули широкого поширення історичні, соціологічні, філософські, філологічні, економічні, педагогічні та психологічні гендерні дослідження.

У рамках цього дослідження, безсумнівний інтерес представляють напрацювання, пов'язані з розглядом гендера в межах психолого-педагогічного напрямку, а саме: - ґендерного підходу в освіті; - ґендерної асиметрії в освітніх системах; - ґендерної та професійної ідентичності; - ґендерної соціалізації в освітньому середовищі; ґендерних аспектів адаптації до педагогічної професії, стилів педагогічного спілкування.

На нашу думку, розробка теорії гендерного підходу є новим кроком у розвитку наук людинознавства, педагогічної антропології, педагогічної психології та викликана об'єктивними процесами в сучасному суспільстві. Зокрема, впровадження поняття «гендер» в освітньому просторі ЗВО має принципове значення, оскільки ігнорування статевої приналежності в процесі навчання призводить до нівелювання чоловічої та жіночої унікальності, неповторності внутрішнього світу кожної дівчини, кожного юнака, неадекватної самооцінці учнів, відсутність культури взаємин статей тощо.

Цю думку підтримує багато вітчизняних вчених вказуючи, що гендерний підхід у психолого-педагогічній науці розкриває можливості освіти для посилення людського потенціалу, гуманізації відносин між статями на всіх рівнях міжособистісних та суспільних відносин і представляється як методологія дослідження педагогічних систем, прямих та прихованих механізмів освітнього середовища, яке продукує відносини статевої нерівності, що нормують самореалізацію та вибір життєвих стратегій майбутніх жінок і чоловіків [52].

Нині – час активного розвитку вітчизняної гендерної психології, що супроводжується збільшенням кількості експериментальних досліджень, теоретичним осмисленням емпіричних фактів, початком кроскультурних досліджень у даному напрямку, адаптуванням відомих методів і методик для вивчення гендерних характеристик та створенням специфічних гендерних методик.

У контексті нашого дослідження необхідно відзначити ряд робіт, присвячених розгляду гендерних характеристик в умовах освітньої діяльності як фактора, що впливає на її успішність. Так, Басараб О. Т. у своєму дослідженні виявила наявність відмінностей у виразності мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі, у тому числі у рамках освітньої діяльності, залежно від біологічної та психологічної статі. На її думку, високі значення мотиву досягнення успіху характерні для маскулінних юнаків та андрогінних дівчат, низькі значення – для фемінних юнаків та фемінних дівчат, у той час як високі показники мотиву уникнення невдачі властиві фемінним дівчатам та фемінним юнакам [5].

Н. Камінська зазначає, що в андрогінних студентів внаслідок гнучкості та варіативності власних якостей частіше виникає можливість для формування високого та середнього рівня професійної самосвідомості, ніж у маскулінних або фемінних студентів, а Н. Чухим, розглядаючи взаємозв'язок гендерних характеристик студентів із різним соціальним інтелектом, вказує на розширення статево-рольової поведінки особистості за рахунок поєднання маскулінності/фемінності, пов'язаних з рівнем розвитку соціального інтелекту. Автор виділяє позитивні зв'язки гендерних характеристик із самооцінкою, мотивацією «на успіх», конструктивним способом вирішення конфліктних ситуацій, особистісною спрямованістю «на спілкування», емпатією, а також негативні – зі спрямованістю на «уникнення невдач», мотивом афіліації (страх бути відкинутим), агресивним способом вирішення конфліктних ситуацій.

Дослідження цього ж автора також присвячено ґендерним відмінностям у структурі соціального інтелекту студентів. Встановлено, що поєднання маскулінних та фемінних якостей особистості (андрогінія) позитивно корелює з рівнем розвитку соціального інтелекту, тоді як фемінність/маскулінність особистості вносить у функціонування соціального інтелекту специфічні гендерні особливості, що перешкоджають досягненню високого рівня його розвитку.

У дослідженні низки інших авторів [12; 18; 45 та ін.], присвяченому вивченню психологічних складових гендерної ідентичності студентів, встановлено, що у студентів-юнаків, які навчаються за технічними та економічними спеціальностями в структурі гендерної ідентичності переважає значимість еталонів маскулінності. У студентів-юнаків усіх спеціальностей категорія «фемінності» у структурі соціальних уявлень по відношенню до категорії «маскулінність» займає підлеглу позицію, що пов'язано з базовою константою чоловічого самоствердження – «потребою відрізнятися від жінок». У той же час у студенток-дівчат незалежно від спеціальності у структурі гендерної ідентичності значимість переважання еталонів фемінності над еталонами маскулінності не є вираженою, що свідчить про зміну психологічних характеристик жінок у напрямку зменшення протиставлень традиційним чоловічим рисам особистості.

Вивчення особливостей прояву самореалізації особистості студентів, виявили, що вони обумовлені стереотипами маскулінності/фемінності. Так, самореалізація маскулінних респондентів незалежно від статевої приналежності характеризується наявністю особистісно значимих установок, енергійністю та егоцентричною мотивацією. У той час як для маскулінних студентів визначальними при самовираженні є інтернальність, креативність і деструктивність, для студенток характерною особливістю проявів самореалізації виступає соціоцентрична мотивація, що корелює з енергійністю та соціальними бар'єрами. Загальними домінуючими характеристиками самореалізації фемінних респондентів є інтеркореляції соціально значущих установок і соціоцентричності, дівчатам властивий прояв особистісно значимих установок і енергійності, а юнакам – аенергічності. Для психологічної структури самореалізації андрогінних студентів характерним є домінування соціально значущих установок та енергійності, що утворюють кореляції з усіма гармонійними змінними самореалізації: особистісно значущими установками, оптимістичністю, інтернальністю, мотивацією, креативністю та конструктивністю. Специфічною особливістю андрогінних юнаків виступають значні особистісні труднощі та знижений тонус активності до самовираження, у той час як у числі типових рис самореалізації у андрогінних дівчат відзначаються оптимістичність і конструктивність, що свідчать про позитивний емоційний настрій і успішність самовираження [35].

Слід зазначити, що проблема гендеру останнім часом стає важливим предметом дослідження у військовій науці. Однак слід зауважити, що більшість досліджень має переважно соціологічний характер, трохи менше психолого-педагогічні ґендерні аспекти військово-професійної діяльності [5; 20] і лише поодинокі роботи присвячені розгляду гендерних характеристик у контексті освітнього процесу у військових ЗВО.

Так, метою дослідження Андрощук О. С. було виявлення гендерних особливостей процесу військово-професійної підготовки офіцерів медичної служби в медичному ЗВО та розробка теоретичних та практичних аспектів прогнозування індивідуальної успішності та оптимізації цього процесу. Автором була виявлена гендерна асиметрія низки характеристик: мотиваційної сфери, дисциплінованості, самооцінки рівня фізичної підготовленості, самооцінки рівня знань з різних військових дисциплін, співвідношення видів навантаження, що використовуються в процесі військово-професійної підготовки, причин відставання у засвоєнні програм осібами різної статі, співідношення юнаків і дівчат, які займаються військово-науковою роботою тощо[2].

Нвуковець зазначає, що успішна реалізація навчально-бойових завдань у ході службової діяльності багато в чому зумовлена високим рівнем сформованості професійно значимих якостей особистості. Серед критеріїв та показників успішності формування професійно значимих якостей у курсантів-дівчат автор називає: якість діяльності із засвоєння освітньої програми (рівень засвоєння навчальної програми, наявність заохочень); готовність до службової діяльності (результативність виконання службових обов'язків при несенні служби, наявність заохочень); якість позаслужбової діяльності (участь у спортивній роботі, участь у суспільному житті підрозділу, рівень відповідальності, емоційної стійкості, сформованості організаторських здібностей, ініціативності, дії з усунення недоліків, наявність заохочень); мотиваційну готовність до творчої професійної діяльності (професійні та навчально-пізнавальні мотиви) [26].

Іншими авторами [2] виявлено взаємозв'язки андрогінних характеристик та особливостей мислення курсантів військових ЗВО, відмінною особливістю яких є те, що вони сприяють формуванню властивостей особистості, котрі відповідають специфічним особливостям військової діяльності, зокрема таких професійно важливих якостей, як командні навички, які неможливо сформувати у юнака, що володіє спочатку вираженими фемінними ґендерними особливостями. Крім того, показано, що дівчатам, які навчаються у військових ЗВО, притаманні фемінні якості, тому в процесі навчання необхідно застосовувати специфічні гендерно-орієнтовані методи навчання, відмінні від традиційних.

**Висновки до 1 розділу.**

Аналіз досліджень з проблеми освітньої діяльності у сучасній психології уможливив виділення різних підходів до визначення даного поняття – від найбільш загального трактування її як «особливої форми активності» до «особливої форми взаємодії між викладачем і студентом, що ґрунтується на проблемно-полідіалогічних та вітакультурних формах взаємостосунків». За умов останньої, центральною ланкою освітнього процесу стає не просто зміст предмета чи навчального курсу, а безперервна розвивальна взаємодія педагога й студентської групи, яка базується на принципах паритетної освітньої співдіяльності під час яких її учасники обмінюються не лише інформацією, а й власним досвідом подолання складних життєвих та професійних проблемних ситуацій, активізують власну творчу пошукову активність, вчаться здійнювати правильний моральний вибір та приймати складні рішення (А. В. Фурман).

Узагальнення теоретичних та емпіричних матеріалів дозволило відповідно до критеріїв практичної значущості для вирішення окремих завдань цього дослідження, визначити психологічну структуру освітньої діяльності як сукупність чотирьох компонентів: рефлексивного, регулятивного, особистісно-мотиваційного та комунікативного, елементи кожного з яких є її психологічними детермінантами. Щодо критеріїв останньої, то найчастіше автори виділяють наступні: успішність, активність, темп, напруженість, індивідуальну своєрідність навчальної роботи, ступінь старанності, систематичність, співвідношення орієнтовних та виконавських дій, раціональних та нераціональних прийомів роботи, самостійність, творчість тощо.

Загальновизнано, що успішність освітньої діяльності визначається зовнішніми (соціальними та педагогічними) та внутрішніми (психологічними) факторами. Дослідження психологічних детермінант освітньої діяльності найчастіше присвячені розгляду таких явищ, як мотивація, емоційна стійкість, стилі саморегуляції, тривожність, властивості темпераменту, акцентуації характеру, рівень інтелектуальних здібностей, комунікативна компетентність та ін.

У рамках цього дослідження успішність освітньої діяльності визначалася двома показниками – результативним (академічна успішність) та структурним (сформованість психологічної структури освітньої діяльності).

Серед факторів, що впливають на успішність освітньої діяльності курантів військових ЗВО, нами були визначені їхні гендерно-статеві характеристики.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ** **ГЕНДЕРНО-СТАТЕВИХ ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ** **ЗВО ТА УСПІШНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**2.1. Програма та зміст емпіричного дослідження**

Можливості підвищення успішності освітньої діяльності курсантів військових ЗВО в у ситуації ведення ативних бойових дій на території нашої країни, необхідності швидко перелаштовувати на нові стандарти військової справи тощо, вимагає кардинальної модернізації Збройних Сил та системи військової освіти. Проте, при всьому незаперечному значенні всієї сукупності цих чинників, найбільше впливають на ефективність професійної підготовки, насамперд, соціально-психологічні чинники, серед яких провідну роль відіграють психологічні особливості особистості.

У зв'язку з цим **метою дослідження** стало виявлення впливу ґендерно-статевих характеристик на успішність освітньої діяльності курсантів військових ЗВО.

Для вирішення завдань дослідження на попередньому етапі були розроблені та апробовані анкети для вивчення характеру ставлення офіцерського складу до жінок-військовослужбовців у різних статусах, ставлення професорсько-викладацького складу до навчання дівчат у стінах військових ЗВО, визначення особливостей організації освітнього процесу в цілому та окремих занять з конкретних дисциплін.

Організаційно це дослідження включило у собі ряд етапів. На першому з них були визначені загальні підходи, сформульовано наукову проблему та розроблено програму дослідження. Другий етап був присвячений аналізу наукової літератури та розробці методів збору інформації. На третьому етапі проводилось пілотажне дослідження та доопрацювання використовуваних методик. Крім того, на цьому етапі здійснено гендерний аналіз організації освітньої діяльності курсантів військових ЗВО.

Робота включала кілька напрямів дослідження. З одного боку, вивчалися індивідуально-особистісні особливості курсантів, з іншого – аналізувалися їх гендерні та статеві відмінності, з третього – досліджувалася успішність їхньої освітньої діяльності.

Дослідження проводилося в кілька етапів, до якого були включені офіцери-чоловіки, офіцери-жінки, курсанти-юнаки та курсанти-дівчата, які мають різний стаж служби в Збройних Силах і представляють різні сфери військово-професійної діяльності.

Особливість такої вибірки полягала в тому, що, з одного боку, досвід військової служби детермінується часом перебування на посадах у військах, з іншого – досвідом педагогічної діяльності та уявленнями про те, до чого необхідно готувати курсантів обох статей, а з третього – сприйняттям самими курсантами особливостей педагогічних впливів та навчального матеріалу через призму їх індивідуально-особистісних особливостей та інтересів.

На заключному етапі дослідження після проведення аналізу зв'язку виділених гендерно-статевих характеристик курсантів та успішності їхньої освітньої діяльності аналізувалися та узагальнювались отримані результати формулювалися висновки.

**Методи дослідження.** У дослідженні для вирішення поставлених завдань використовувалася низка спеціальних методів і методик: письмового та усного опитування у формі інтерв'ювання, анкетування та застосування стандартизованих тестових методик. Дослідження проводилося на базі Національної академії Державної прикордоноої служби України ім. Б. Хмельницького (м. Хмельницьк) (НАДПСУ). Обсяг вибірки склав 40 курсантів (з них 20 дівчат та 20 юнаків).

Для діагностики психологічної статі, міжособистісних відносин та визначення ступеня маскулінності/фемінності використовувалася методика «Статеворольовийм опитувальник» BSRI (С. Бем) [51]. Мета її використання – виявлення ступеня вираженості маскулінних і фемінних характеристик та визначення типу особистості: маскулінний, фемінний , андрогінний.

Як зазначалося в 1 розділі, успішність освітньої діяльності курсантів військових ЗВО оцінювалася за двома показниками – результативним та структурним.

Для характеристики результативного показника успішності освітньої діяльності використовувалася рейтингова система НАДПСУ. У даному контексті інтерес представляло не стільки місце курсанта в рейтингу конкретного підрозділу, скільки бальний показник при оцінці ефективності його навчальної та навчально-професійної діяльності.

Бальний показник рейтингу курсанта РК визначався як сума показників за семи напрямами навчальної та професійної діяльності курсантів з урахуванням їх вагових коефіцієнтів, поданих у табл. 2.1.

***Таблиця 2.1.***

***Показники освітньо-професійної діяльності курсантів військових ЗВО та їх вагові коефіцієнти***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № **п/п** | **Найменування показника** | **Позначення показника** | **Значення**  **вагового**  **коефіцієнта** |
| 1. | Успішність | ПУ | 0,40 |
| 2. | Дисциплінованість | ПД | 0,13 |
| 3. | Якість несення вартової служби | Пкс | 0,12 |
| 4. | Рівень сформованості командно-методичних навичок (КМН) та навичок виховної роботи (НВР) | Пкмн | 0,11 |
| 5 | Активність у науковій роботі | ПНР | 0,10 |
| 6. | Фізична підготовленість | ПФП | 0,08 |
| 7. | Активність у громадській роботі та командній діяльності | Час | 0,06 |
| Разом: | | | 1,00 |

З урахуванням вагових коефіцієнтів значення бального показника рейтингу визначається за формулою

Р К = 0,40 П У + 0,13 ПД + 0,12 П КС + 0,11 П КМН + 0,1 Пнр + 0,08 П ФП + 0,06 П ОР .

Значення показників визначаються шляхом нарахування балів за досягнення конкретних результатів у всіх напрямках діяльності.

Курсант, який відмінно проявляє себе за конкретним напрямом діяльності, може набрати 100 балів і більше за відповідним показником.

1. Визначення показника успішності

П У = 20-N У,

де Nу - середній бал отриманих оцінок після закінчення сесії з усіх дисциплін на момент визначення рейтингу – середній бал за заліки та іспити.

Абсолютне значення ПУ = 100 досягається, якщо курсант отримує лише відмінні оцінки.

2. Визначення показника дисциплінованості

Якщо курсант немає стягнень, йому нараховується 100 балів. За наявності незнятих стягнень значення ПД зменшується залежно від їх кількості за формулою

П Д =100-20-NB ,

де Nb – кількість незнятих стягнень.

3. Визначення показника якості несення вартової служби

Пкс = 20 - Nkc де N кс - середній бал за несення вартової служби.

Якщо курсант не залучався до служби, але має допуск, то приймається Nкс = 3. За відсутності додатку Nкс = 0.

4. Визначення показника рівня сформованості КМН та НВР

Пкмн = 20 Nкмн ,

де Nкмн – середній бал оцінок сформованості КМН і НВР , а також оцінок несення служби у всіх нарядах, крім варти, отриманих курсантом за період, що розглядається.

5. Визначення показника активності у науковій роботі Значення показника визначається як сума балів за участь у розробці НДР Nнір , участь у винахідницькій та раціоналізаторській роботі Nірр , участь у конкурсах військово-наукових робіт Nвнр , олімпіадах Nпро :

Пнр = Nнір + Nірр + Nвнр + Nо .

За участь у написанні:

НДР III категорії – 10 балів;

НДР II категорії – 30 балів;

Подання заявки на винахід – 10 балів;

Позитивне рішення – 20 балів;

Патент на винахід – 50 балів.

Раціоналізаторська робота – по 2 бали за кожну раціоналізаторську пропозицію (таблиця 3.2).

**Таблиця 3.2.**

**Показники участі у конкурсах курсантів військових ЗВОв та їх бальні значення**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Вид діяльності | Внутрішньоуніверситетський конкурс, олімпіада | | | | Міжуніверситетський конкурс, загальноармійська олімпіада | | |
| участь | 1-е місце | 2-е місце | 3-тє місце | участь | диплом | золота медаль |
| Військово-наукові роботи | 5 | 30 | 20 | 10 | 40 | 60 | 100 |
| Олімпіади | 3 | 30 | 20 | 10 | 40 | 60 | 100 |

Бали за участь у конкурсах враховуються один раз і ті, що мають більшу величину. Якщо представлена на конкурс робота зайняла призове місце або виборола диплом, медаль, то бали за участь не нараховуються.

6. Визначення показника фізичної підготовленості. При визначенні значення ПФП підсумовуються бали, в яких враховуються успішність (середній бал Nфп ) з фізичної підготовки, наявність спортивного розряду NСР, участь курсанта у змаганнях у складі збірних спортивних команд NСК

ПФ=10-Nфп+Nср+Nск. NCР та NCК

Значення представлені в табл. 3.3:

**Таблиця 3.3.**

**Показники фізичної підготовленості курсантів військових ЗВОв та їх бальні значення**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Значення у балах | ТСК І ст | Спортивні розряди | | | | | Членство у збірних командах | | |
|  |  | IIІ | ІІ | І | КМС | МС | курсу | факультету | університету |
| Nср | 5 | 8 | 15 | 25 | 50 | 100 | - | - | - |
| N ск | - | - | - | - | - | - | 5 | 15 | 25 |

7. Визначення показника активності у громадській роботі та командній діяльності.

Значення ПАК визначається як сума балів за виконання курсантами обов'язків молодших командирів NМК та виконання на постійній основі громадських доручень N ВД : ПАК = Nмк+Nвд.

***Таблиця 3.4 .***

***Показники активності курсантів військових ЗВОв та їх бальні значення***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  | Секретник, член редколегії, учасник художньої самодіяльності, спортивних змагань |
| N мк | 100 | 70 | 50 | - | - |
| N оп | - | - | - | 40 | 30 |

При визначенні бальних показників за кожним із семи напрямків проводиться їх підсумовування. Отриманий результат є якісною бальною характеристикою загальної професійної діяльності конкретного курсанта та використовується як показник ефективності діяльності цього курсанта.

Структурний показник успішності курсантів військових ЗВО вивчався за показниками сформованості окремих компонентів психологічної структури освітньої діяльності.

Для вивчення особливості сформованості *комунікативного* компонента психологічної структури освітньої діяльності використовувалась методика діагностики комунікативної соціальної компетентності (КСК) [37]. Вона призначена для виявлення ступеня вираженості окремих рис особистості, що проявляються в комунікації (логічне мислення, товариськість, емоційна стійкість, правдивість, схильність до асоціальної поведінки, незалежність, самоконтроль, оптимізм/песимізм, творчість/раціоналізм) та складання ймовірнісного прогнозу успішності професійної діяльності.

З іншого боку, для визначення рівня комунікативних здібностей застосовувалася методика «КОС-2» [37]. З її допомогою емпірично встановлюються рівні комунікативних здібностей:

* дуже низький рівень;
* низький (комунікативні здібності на рівень нижче середнього: дана категорія осіб не прагне спілкування, воліє проводити час наодинці з собою, у новій компанії або колективі почувається скуто, відчуває труднощі у встановленні контактів з людьми, не відстоює своєї думки, важко переживає образи, рідко виявляє ініціативу);
* середній рівень (прагнення контакту з людьми, відстоювання своєї думки, проте потенціал здібностей не відрізняється високою стійкістю, потрібна виховна робота з формування та розвитку комунікативних якостей);
* високий рівень (впевненість у новій обстановці, швидкий пошук друзів, прагнення розширити коло своїх знайомих, допомогати іншим, прояв ініціативи у спілкуванні);

- вищий рівень (сформована потреба у комунікативній діяльності, швидка орієнтація у важких ситуаціях, невимушеність поведінки у новому колективі, ініціативність, самостійність та інших).

Діагностика *рефлексивного* компонента психологічної структури освітньої діяльності здійснювалася за допомогою наступних методик.

Для оцінки спроможності оцінювати ефективність своєї діяльності використовувалася методика діагностики рефлексії, що дає змогу визначити три рівні розвитку рефлексивності (високий, середній, низький) як специфічний психічний стан [37].

Слід зазначити, що у вітчизняній психології дослідженню та формуванню свідомої, активної діяльності особистості завжди надавалося першочергове значення. Вивчення особистісних показників, що описують, якою мірою людина почувається активним суб'єктом своєї діяльності, а якій пасивним об'єктом дії інших і зовнішніх обставин здійснювалося з допомогою методики дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Є.А. Го-Лінкіна, Л.М. Еткінд [37].

Показники опитувальника організовані відповідно до принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності таким чином, що включають узагальнений показник індивідуального РСК, два показники середнього рівня спільності, диференційованих за емоційним знаком цих ситуацій, і низка ситуаційно-специфічних показників. До них належать:

1. Шкала загальної інтернальності *Із* . Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю за будь-якими значущими ситуаціями. Люди з високою інтернальністю вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їхніх власних дій, що вони можуть ними управляти, і, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події та за те, як складається їхнє життя загалом. Респонденти з низькими показниками загальної інтернальності не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями їхнього життя, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток і вважають, що більшість їх є результатом випадку чи дій інших людей.

1. Шкала інтернальності в галузі досягнень *Ід*. Особи з високими показниками інтернальності за цією шкалою мають високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями, вважають, що всього хорошого, що було і є в їхньому житті, вони досягли самі і що вони здатні з успіхом досягати своїх цілей і в майбутньому. Низькі показники за цією шкалою свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення та радості зовнішнім обставинам - щастя чи допомоги інших людей.
2. Шкала інтернальності в галузі невдач *Ін*. Для осіб з високими показниками інтернальності за цією шкалою характерним є розвинене почуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій та ситуацій, що проявляється у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних невдачах, неприємностях та стражданнях. Особи з низькими показниками за цією шкалою схильні приписувати відповідальність за схожі події іншим людям або вважати їх результатом невдачі.
3. Шкала інтернальності у сімейних відносинах *Іс* . Високі показники за цією шкалою характеризують людину як відповідальну за події її сімейного життя. Низькі показники вказують на те, що причиною значимих ситуацій, що виникають у його сім'ї, суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів.
4. Шкала інтернальності у сфері трудових відносин *Ів.* Високі показники свідчать, що істотним чинником у розвитку власної трудової діяльності у виробничому колективі людина вважає свої власні дії, тоді як особи з низькими показниками інтернальності за цією шкалою приписують їх зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам, везінню тощо.
5. Шкала інтернальності у сфері міжособистісних відносин *Ім.* Високі показники характеризують людину як спроможну контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію тощо. Низькі показники за цією шкалою вказують на те, що людина не може активно формувати своє коло спілкування і схильна вважати свої відносини результатом дії інших осіб.
6. Шкала інтернальності щодо здоров'я та хвороби *Із*. Високі показники характеризують людину як відповідальну особисто за своє здоров'я, і, навпаки, низькі показники характеризують людину з тієї позиції, що її здоров'я та хвороби є результатом випадку, дії лікарів тощо.

*Регулятивний* компонент психологічної структури освітньої діяльності вивчався за допомогою методики «Стиль саморегуляції поведінки (СППМ)» [37]. Використання опитувальника дало змогу визначити індивідуальні особливості саморегуляції в процесі освітньої діяльності. Опитувальник складається з шести шкал, що виділяються відповідно до основних регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей:

1. Шкала «Планування» (Пл) характеризує індивідуальні особливості цілепокладання та утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. При високих показниках за цією шкалою у суб'єкта сформована потреба у усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні, дієві та стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно. В учасників з низькими показниками за шкалою потреба у плануванні розвинена слабо, плани схильні до частої зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування не дієве, малореалістичне.

1. Шкала «Моделювання» (М) дає змогу діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. Учасники з високими показниками за шкалою здатні виділяти значні умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. В умовах несподівано мінливих обставин, при зміні способу життя, переході на іншу систему роботи такі учасники здатні гнучко змінювати модель значущих умов і відповідно програму дій. В учасників з низькими показниками за цією шкалою слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей часто виникають труднощі у визначенні мети та програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.
2. Шкала "Програмування" (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про потребу, яка сформувалася у людини, продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованості і розгорнутості розроблюваних програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються за нових обставин і стійкі у ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятної для суб'єкта успішності. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння та небажання суб'єкта про думувати послідовність своїх дій. Такі учасники вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діючи шляхом спроб та помилок.
3. Шкала «Оцінювання результатів» (ОР) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки учасниками себе та результатів своєї діяльності та поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Суб'єкт адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до нього, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою учасник не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів зі збільшенням обсягу роботи чи виникнення зовнішніх труднощів.
4. Шкала «Гнучкість» (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх та внутрішніх умов. Учасники з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. У разі непередбачених причин такі учасники легко перебудовують плани і програми виконавчих дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значних умов і перебудувати програму дій. Гнучкість регулятора дає змогу адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлене завдання в ситуації ризику. Учасники з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній обстановці, що швидко змінюється, почуваються невпевнено, насилу звикають до змін у житті, зміни обстановки та способу життя. У таких умовах, незважаючи навіть на сформованість процесів регуляції, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значні умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корекції. У результаті таких випробуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

6. Шкала «Самостійність» (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Учасники з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок та оцінок оточуючих. Плани та програми дій розробляються несамостійно, такі учасники часто і некритично дотримуються чужих порад. За відсутності сторонньої допомоги таких випробуваних неминуче виникають регуляторні збої.

Для вивчення тривожності як властивості особистості курсантів використовувалася методика Ч.Д. Спілберґера [39]. Опитувальник дає змогу визначити три градації виразності тривожності – низьку, помірну та високу.

Для дослідження нейротизму використовувався опитувальник базових характеристик особистості Г. Айзенка [37]. Нейротизм як особистісна риса характеризується надзвичайною нервовістю, імпульсивністю, нестійкістю, схильністю до дратівливості , поганою адаптацією, швидкою зміною настрою, почуттям винності, невпевненості в собі та занепокоєння, занепокоєння, депресивними реакціями, розсіяністю тощо. Опитувальник визначає чотири рівні нейротизму – дуже високий, високий, середній та низький.

Мотиваційні аспекти вищеназваного компонента психологічної структури освітньої діяльності діагностувалися за допомогою методики вивчення мотивації навчання у ЗВО [37]. У ній є три шкали: «Отримання знань» (прагненнянавчатися, допитливість); «Опанування професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення пошуку обхідних шляхів при складання іспитів і заліків).

На додаток до аналізу мотивів курсантів до навчання нами були вивчені їхня система цінностей з використанням методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [37], який розрізняє два класи цінностей: термінальні (переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування вартий того, щоб до неї прагнути), інструментальні (переконання в тому, що якийсь образ дій чи властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації).

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовний бік спрямованості особистості та становить основу її відносин до навколишнього світу, основу світогляду та ядро мотивації життєвої активності.

**2.2. Кількісний та якісний аналіз впливу гендерно-статевих характеристик курсантів військових ЗВО на успішність освітньої діяльності.** На першому етапі емпіричного дослідження була проведена діагностика ступеня маскулінності/фемінності особистості курсантів. Результати проведеного тестування показали, що серед курсантів обох статей є особи з домінуючими фемінними та маскулінними властивостями особистості (табл. 3.5).

***Таблиця 3. 5.***

***Результати діагностики психологічної статі курсантів військових ЗВО***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | **Категорії респондентів** | **Властивості особистості, %** | |
| фемінні | маскулінні |
| 1 | курсанти-дівчата | 84,4 | 15,6 |
| 2 | курсанти-юнаки | 34,2 | 65,8 |

Дані, представлені в таблиці, уможливлюють висновок про те, що «чоловічі» та «жіночі» характеристики не є приналежністю однієї з статей, а можуть належати як представнику однієї, так і представнику іншої статі, і обумовлюються крім фізіологічних особливостей ще й особливостями впливу соціального оточення, сімейного виховання та статеворольової ідентифікацією.

На наступному етапі емпіричного дослідження було діагностовано навчально-важливі якості курсантів військових ЗВО.

Контроль є одним із механізмів регуляції пізнавальних процесів, опосередковуючи відносини індивіда та навколишнього середовища.

Суб'єктом контролю є і сам індивід, і його соціальне оточення, і суспільство в цілому. При цьому суб'єктом відповідальності можуть бути не тільки норми та обов'язки. Плануючи і визначаючи мети, людина визначає їх посильність собі, пояснюючи їх досягнення або зовнішніми обставинами, або власними здібностями. Психологічної характеристикою, яка відображає ступінь незалежності, самостійності та активності людини у досягненні своїх цілей, є локус-контроль.

Слід зазначити, що в сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях локус-контроль розглядається в різних аспектах. При цьому, на наш погляд, дослідженням гендерно-статевих особливостей локус-контролю займалися недостатньою мірою. Традиційно існує думка, підтверджена рядом емпіричних робіт, про те, що чоловіки більш інтернальні, ніж жінки. Хоча варто відзначити дослідження А. Фейн-Гольда, що показало відсутність відмінностей за цим показником [54]. Тому питання про гендерно-статеві відмінності щодо локус-контролю залишається відкритим.

У ході цього дослідження було проведено діагностику гендерно-статевих особливостей локус-контролю курсантів військових ЗВО. Результати представлені у таблиці 3.6.

***Таблиця 3. 6***

***Характеристики локус-контролю курсантів військового ЗВО.***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Шкали інтернальності\* | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  |  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
|  | Іо | 6,44±0,16 | 6,65±0,11 | 5,78±0,08 | 6,01±0,4 |
|  | Ід | 6,89±0,18 | 7,53±0,11 | 7,15±0,08 | 7,60±0,4 |
|  | Ін | 5,44±0,17 | 6,12±0,12 | 5,33±0,08 | 4,20±0,6 |
|  | Іс | 5,44±0,20 | 5,47±0,09 | 5,48±0,07 | 5,40±0,6 |
|  | Іпр | 4,78±0,17 | 5,35±0,10 | 5,48±0,07 | 4,60±0,4 |
|  | Їм | 7,11±0,15 | 7,35±0,13 | 6,26±0,08 | 6,00±0,5 |
|  | З | 7,56±0,19 | 7,18±0,09 | 6,89±0,07 | 6,40±0,1 |

*\* Іо – шкала загальної інтернальності*

*Ід – шкала інтернальності у сфері досягнень*

*Ін – шкала інтернальності у сфері невдач*

*Іс – шкала інтернальності в галузі сімейних відносин*

*Іпр – шкала інтернальності у виробничих відносинах*

*Їм – шкала інтернальності у сфері міжособистісних відносин*

*З – шкала інтернальності в галузі здоров'я та хвороб*

Отримані результати свідчать про те, що за показниками загальної інтернальності всі опитані курсанти демонструють інтернальність, при цьому курсанти-юнаки більш інтернальні, ніж курсанти-дівчата.

Показники шкали інтернальності досягнень і курсантів-юнаків, і курсантів-дівчат також характеризуються як інтернальні, визначаючи їх як людей, які вважають, що вони досягли всього самі і що вони здатні з успіхом переслідувати свої цілі і в майбутньому. При цьому найбільшу інтернальність виявляють маскулінні курсанти-юнаки та маскулінні курсанти-дівчата, що, на наш погляд, цілком може бути пояснено специфічністю умов військової служби і стереотипами поведінки «справжнього військового», що склалися у зв'язку з цим.

Показники шкали інтернальності в сфері невдач у курсантів-дівчат (і фемінних, і маскулінних), а також фемінних курсантів-юнаків знаходяться в екстернальному діапазоні, а маскулінних курсантів-юнаків – в інтернальному.

За шкалою інтернальності в галузі сімейних відносин всі категорії респондентів демонструють екстернальні результати, що говорить про те, що вони вважають не себе, а своїх партнерів причиною значущих ситуацій, що виникають у сім'ї. На наш погляд, це можна пов'язувати з недостатністю досвіду сімейних відносин курсантів та специфічністю їх проживання та життєдіяльності в умовах військового ЗВО.

Результати тестування за шкалою інтернальності у виробничих відносинах показали екстернальність і курсантів-юнаків, і курсантів-дівчат, при цьому найбільша схильність при організації службової діяльності приділяти більше значення зовнішнім обставинам - командуванню, товаришам по службі, викладачам, везінню, що, на наш погляд, обумовлено існуючою системою субординаційних взаємовідносин в армії і стереотипом, що склався, про те, що відповідальність за все несе командир.

За шкалою інтернальності в галузі міжособистісних відносин всі досліджувані курсанти можуть бути охарактеризовані як інтернали, причому у курсантів-юнаків це якісно розвинене достовірно більше. Вони більшою мірою позиціонують себе здатними контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, більш впевнені в тому, що вони викликають у оточуючих повагу та симпатію.

Нарешті, за шкалою інтернальності в галузі здоров'я та хвороб результати всіх категорій респондентів також розташувалися в інтернальному діапазоні. Курсанти, очевидно, через специфіку військової служби вважають себе відповідальними за своє здоров'я. При цьому курсанти-юнаки достовірно більш інтернальні порівняно з курсантами-дівчатами.

У ході проведення дослідження також було визначено ступінь впливу локус-контролю на результативний показник успішності освітньої діяльності курсантів (табл. 3. 7).

Як видно з наведених даних, на успішність освітньої діяльності курсантів різних ґендерних груп впливають показники різних шкал інтернальності.

**Таблиця 3.7.**

**Кореляції показників інтернальності курсантів військових ЗВО з успішністю їхньої освітньої діяльності**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | **Шкали інтернальності** | **Курсанти-юнаки** | | **Курсанти-дівчата** | |
|  |  | **фемінні** | **маскулінні** | **фемінні** | **маскулінні** |
|  | Іо | 0,04 | 0,25 | -0,13 | -0,14 |
|  | Ід | 0,17 | 0,24 | -0,07 | -0,07 |
|  | Ін | 0,30 | 0,24 | -0,05 | -0,02 |
|  | Іс | 0,12 | 0,17 | 0,01 | 0,17 |
|  | Іпр | 0,62 | 0,36 | -0,12 | 0,32 |
|  | Їм | 0,42 | 0,01 | 0,09 | -0,19 |
|  | З | -0,03 | 0,01 | 0,35 | 0,29 |

Так, для маскулінних курсантів-дівчат значущими є показники в галузі інтернальності виробничих відносин та в галузі здоров'я та хвороб.

У фемінних курсантів-дівчат значну взаємозв'язок з успішністю освітньої діяльності виявив лише показник інтернальності в галузі здоров'я та хвороб.

Найбільша кількість показників, що достовірно корелюють з успішністю освітньої діяльності, була виявлена у маскулінних курсантів-юнаків. Серед них можна назвати показники загальної інтернальності, показники інтернальності в галузі досягнень, невдач та виробничих відносин.

Доведено, що найбільший вплив на успішність освітньої діяльності мають показники інтернальності за шкалами в сфері професійних відносин та в галузі міжособистісних відносин у фемінних курсантів-юнаків [36].

У ході дослідження було діагностовано рівень розвитку загальної рефлексії у курсантів. Результати наведено у табл. 3.8 та 3.9.

***Таблиця 3.8.***

***Характеристика рефлексії курсантів військових ЗВО***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
| Рефлексія | 4,92±0,11 | 4,29±0,07 | 4,01±0,06 | 4,25±0,10 |

***Таблиця 3.9***

***Кореляції показників рефлексії курсантів військових ЗВО з успішністю їхньої освітньої діяльності***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
| Рефлексія | 0,41 | 0,62 | 0,12 | 0,29 |

Як видно з наведених результатів, найвищі показники загальної рефлексії виявлені у фемінних курсантів-юнаків, найменші – у фемінних курсантів-дівчат. При цьому у всіх категорій респондентів рівень рефлексивності знаходиться в середньому діапазоні.

При цьому проведений аналіз показав, що найбільший взаємозв'язок з результативним показником успішності освітньої діяльності виявили показники рефлексії у маскулінних курсантів-юнаків, а також у фемінних курсантів-юнаків. Взаємозв'язок показників успішності освітньої діяльності та показників рефлексії у курсантів-дівчат, незалежно від гендера, не є достовірним.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях відзначається, що успішність освітньої діяльності багато в чому визначається рівнем розвитку усвідомленої саморегуляції, тобто такими вміннями, які допомагають здобувачам освіти організовувати процес виконання діяльності та керувати ним. Саме система саморегуляції здійснює інтегруючу функцію по відношенню до дій людини, її психічних процесів, станів, які входять у процес реалізації діяльності. Стиль саморегуляції є спосіб діяльності, який залежно від індивідуальних особливостей особистості характеризується автономністю чи залежністю при постановці цілей діяльності (зокрема й навчальної), реалізації і оцінці отриманих результатів.

Стиль саморегуляції освітньої діяльності залежить від рівня сформованості ланок саморегуляції, факторів вольової організації та локус-контролю особистості, а також частоти прояву психічних станів. У ході аналізу освітньої діяльності курсантів військових ЗВО були розглянуті значущі для навчання процеси, пов'язані зі структурними ланками саморегуляції. Результати представлені у табл. 3. 10.

***Таблиця 3.10.***

***Характеристика особливостей саморегуляції курсантів військових ЗВО***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Шкали саморегуляції | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  |  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
|  | Планування | 6,61±0,03 | 6,80±0,03 | 6,92±0,05 | 7,42±0,03 |
|  | Моделювання | 7,57±0,04 | 7,16±0,02 | 6,94±0,03 | 8,13±0,02 |
|  | Програмування | 7,10±0,03 | 6,63±0,03 | 6,78±0,01 | 6,03±0,03 |
|  | Оцінка результатів освітньої діяльності | 6,22±0,05 | 6,96±0,02 | 6,72±0,01 | 7,24±0,04 |
|  | Гнучкість | 7,92±0,01 | 7,63±0,04 | 5,14±0,02 | 7,44±0,02 |
|  | Самостійність | 3,25±0,02 | 4,42±0,04 | 7,32±0,05 | 5,01±0,02 |
|  | Загальний рівень саморегуляції | 34,7±1,11 | 34,4±1,02 | 34,0±1,04 | 33,6±1,03 |

Істотне значення для саморегуляції освітньої діяльності має вироблення навичок планування своєї роботи. Показники за шкалою «Планування», що відображають індивідуальні особливості цілепокладання та утримання цілей, рівень сформованості у індивіда усвідомленого планування діяльності і у курсантів-юнаків, і у курсантів-дівчат, знаходяться у високому діапазоні, що дає змогу говорити про те, що планування ними освітньої діяльності характеризується реалістичністю, деталізованістю, ієрархічністю та стійкістю. При цьому найвищі середньогрупові показники виявлені у маскулінних курсантів-дівчат, найнижчі – фемінних курсантів-юнаків.

Результати тестування за шкалою «Моделювання», що доають змогу діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх та внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності, також показали найвищі результати в групі маскулінних курсантів-дівчат, що проявляється в їх здатності виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому.

Шкала «Програмування» оцінює індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. І у курсантів-юнаків, і у курсантів-дівчат були виявлені високі показники за цією шкалою, при цьому найвищі показники характерні для фемінних курсантів-юнаків. Це дає змогу говорити про сформовану потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованості і розгорнуті розроблюваних програм.

Самостійною ланкою саморегуляції є оцінка результатів освітньої діяльності. У цій ланці інформація про результат зіставляється із критеріями успіху. Щоб при виконанні завдання курсант усвідомлено здійснював послідовність дій, необхідно озброїти його інформацією про критерії успішності діяльності. Забезпечити курсанта інформацією про результати діяльності, зазвичай, буває нескладно. Однак навіть за наявності такої інформації в реальній практиці виявляється, лише частина курсантів покращує свої навчальні результати. В іншій частині результати можуть навіть погіршуватися. Найбільш високі показники за шкалою «Оцінювання результатів» у маскулінних курсантів-дівчат свідчать про розвиненість та адекватність їх самооцінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів.

Найбільші відмінності були виявлені під час аналізу результатів за шкалами «Гнучкість» та «Самостійність».

Показники шкали «Гнучкість» характеризують рівень сформованості регуляторної гнучкості – здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов. Найбільш високі показники шкали «Гнучкість» відзначені у фемінних курсантів-юнаків, найнижчі – у фемінних курсантів-дівчат, що дає змогу говорити про різні способи розбудови програм виконавчих дій та поведінки.

Показники самостійності у фемінних курсантів-дівчат свідчать про автономність в організації їх активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. У той же час показники самостійності курсантів-юнаків дозволяють говорити про те, що юнаки певною мірою залежать від думок та оцінок оточуючих. Плани та програми дій ними розробляються несамостійно, вони часто і некритично дотримуються чужих порад. За відсутності сторонньої допомоги у курсантів-юнаків нерідко виникають регуляторні збої.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що хоча і у курсантів-юнаків, і у курсантів-дівчат однаково спостерігається оперативний стиль саморегуляції освітньої діяльності, що дає змогу швидко включатися в навчальну ситуацію, легко орієнтуватися в мінливій обстановці, оперативно враховувати вимоги викладачів та умови навчання та знаходити правильну тактику під час виконання навчальних завдань, у курсантів-дівчат показники гнучкості та самостійності достовірно вищі за аналогічні показники курсантів-юнаків, що дає змогу їм більш адекватно реагувати на зміну подій, контролювати процес навчання та успішно вирішувати поставлені завдання, досягаючи високих результатів у навчальній діяльності [36].

Крім того, в ході дослідження було оцінено ступінь впливу окремих параметрів саморегуляції на результативний показник успішності освітньої діяльності (табл. 3.11).

***Таблиця 3.11.***

***Кореляції показників саморегуляції курсантів військових ЗВО з успішністю їхньої освітньої діяльності***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ~~№~~ п/п | Шкали саморегуляції | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  |  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
| ~~1~~ | Планування | 0,41 | 0,26 | 0,46 | 0,26 |
| ~~2~~ | Моделювання | 0,68 | 0,22 | 0,27 | 0,08 |
| ~~3~~ | Програмування | 0,31 | 0,24 | 0,30 | -0,15 |
| ~~4~~ | Оцінка результатів освітньої діяльності | 0,63 | 0,32 | 0,48 | 0,31 |
| ~~5~~ | Гнучкість | 0,22 | -0,19 | 0,33 | 0,30 |
| ~~6~~ | Самостійність | 0,19 | 0,24 | 0,24 | 0,22 |
| ~~7~~ | Загальний рівень саморегуляції | 0,39 | 0,06 | 0,67 | 0,32 |

Проведений аналіз показав, що найбільший взаємозв'язок із результативним показником успішності освітньої діяльності виявили показники саморегуляції у фемінних курсантів: у юнаків за шкалами «моделювання» та «оцінка результатів» і дівчат за шкалами «планування» та «оцінка результатів».

Взаємозв'язок показників саморегуляції з успішністю освітньої діяльності у маскулінних курсантів перебуває на рівні тенденції, при цьому найбільші показники взаємозв'язку виявлені і у юнаків, і у дівчат за шкалою «оцінка результатів.

Крім того, у маскулінних курсантів-дівчат є достовірний зв'язок з успішністю освітньої діяльності за шкалою «гнучкість».

Наступним діагностованим освітньо-важливою якістю у цьому дослідженні стала емоційна стійкість.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив виділити три стійкі особистісні характеристики, які відображають психологічні особливості людини в емоційній сфері і при цьому піддаються впливу та корекції в результаті педагогічних та інших впливів – особистісна тривожність, самооцінка, нейротизм.

Аналіз середньоарифметичних значень результатів психодіагностичного дослідження курсантів військових ЗВО, показав, що загальний рівень інтегрального показника емоційної стійкості респондентів, відповідно до критеріїв його оцінки, відповідає двом рівням: вище середнього та високого (табл. 3.12).

***Таблиця 3.12.***

***Характеристика емоційної стійкості курсантів військових ЗВО***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п  ~~1~~ | Показники | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  |  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
|  | Тривога | 36,78±0,72 | 37,88±0,41 | 36,80±0,99 | 36,44±0,27 |
|  | Самооцінка | 7,00±0,27 | 5,94±0,18 | 6,55±0,10 | 6,81±0,40 |
|  | Нейротизм | 7,00±0,42 | 7,88±0,17 | 8,60±0,40 | 6,22±0,13 |
|  | Інтегральна оцінка емоційною стійкості | 7,49±0,21 | 7,09±0,18 | 7,01±0,43 | 7,67±0,14 |

При цьому статистична обробка результатів виявила вплив гендерно-статевих характеристик респондентів на досліджувані показники. Так, у фемінних курсантів-юнаків спостерігається нижчий рівень тривожності та нейротизму, вищий рівень самооцінки порівняно з маскулінними курсантами-юнаками. У той же час у курсантів-дівчат спостерігається зворотна картина – нижчий рівень тривожності та нейротизму, а також більш високу самооцінку демонструють маскулінні дівчата порівняно з фемінними дівчатами.

Інтегральний показник емоційної стійкості виявив аналогічну тенденцію - більш високий рівень аналізованої якості відзначається у фемінних курсантів-юнаків і маскулінних курсантів-дівчат і відповідає, згідно з запропонованою градацією, високому діапазону. У маскулінних курсантів-юнаків та фемінних дівчат-курсантів інтегральний показник емоційної стійкості відповідає рівню «вищого за середній».

Емоційна стійкість відіграє важливу роль у навчальній діяльності курсантів і постає як умова збереження успішної діяльності в складних для курсанта ситуаціях, оскільки емоції надають вибіркову дію на процеси навчання, пам'яті, мислення, сприйняття, уяви і тощо. Значення емоційної стійкості курсанта у його освітньої діяльності обумовлюється тим, що причин виникнення емоційного перенапруги у процесі навчання у військовому ЗВО значно більше, ніж у цивільному ЗВО, що зумовлено специфічними вимогами до курсанта як до суб'єкта освітнього процесу, особливими взаєминами у військових колективах, особливостями організації. військово-професійної підготовки тощо.

Дослідження ціннісних орієнтацій курсантів не виявило гендерних відмінностей. У той же час є певні розбіжності між вибраними цінностями у курсантів-юнаків та курсантів-дівчат.

Так, серед прийнятих цінностей курсанти-дівчата називають: «здоров'я» (31,3%), «любов, щасливе сімейне життя» (28,8%), «матеріальна забезпеченість» (19,0%), «хороші, вірні друзі» (15,6%), «суспільне визнання, повага товаришів по службі» (12,5%).

Для курсантів-юнаків найбільш значущими є такі цінності: «загальна хороша ситуація в країні, збереження миру» (46,2%), «здоров'я» (23,1%), «любов, щасливе сімейне життя» (19,2%) , «хороші, вірні друзі» (19,2%), «тверда воля» (11,5%), «чесність, принциповість» (7,7%).

Серед цінностей, яких найбільше не вистачає в житті, курсанти-дівчата визначили: «повний відпочинок, приємне проведення часу» (25,0%), «свободу, самостійність» (18,8%), «матеріальну забезпеченість» (12 ,5%), тоді як курсанти-юнаки назвали такі цінності, як «свобода, самостійність» (23,1%), «хороші, вірні друзі» (15,4%), життєвий досвід» (11,5%) ).

Однак, як показало дослідження, вибрані цінності не мають достовірного впливу на показники успішності освітньої діяльності.

Найбільш значущим показником стало визначення спрямованості мотивації навчання (табл. 3.13).

***Таблиця 3.13.***

***Характеристика спрямованості*** ***мотивації курсантів військових ЗВО***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ~~№~~ п/п | Показники мотивації | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  |  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
| 1 | Отримання диплому | 8,06±0,12 | 7,64±0,20 | 8,31±0,13 | 8,12±0,16 |
| 2 | Отримання знань | 9,13±0,21 | 9,71±0,09 | 9,01±0,16 | 7,71±0,11 |
| 3 | Оволодіння професією | 7,11±0,05 | 8,59±0,13 | 6,00±0,07 | 4,83±0,09 |

Найбільш високі показники мотивації на «отримання диплому» виявилися характерними для фемінних курсантів-дівчат. Орієнтація на «оволодіння професією», а також на «здобуття знань» найбільш виражена у маскулінних курсантів-юнаків. За іншими показниками немає значних гендерних відмінностей.

Комунікативна компетентність постає як одна з важливих професійно значущих характеристик майбутнього офіцера, а розвиток цієї компетентності – як одне із завдань вищої військової освіти. Слід зазначити, що проблема комунікативної компетентності та її впливу на успішність освітньої діяльності на сьогоднішній день отримала додаткову теоретичну та прикладну привабливість у зв'язку з навчанням у низці військових ЗВО Міністерства оборони України курсантів не тільки чоловічої, а й жіночої статі.

Професію офіцера можна назвати «комунікативною» професією, оскільки спілкування тісно вплетене у контекст практичної діяльності. Це професія, успіх якої значною мірою залежить від комунікативної компетентності офіцера [36].

Крім того, інтенсифікація соціальних зв'язків, розширення поля спілкування, пов'язані з цим психічні навантаження створюють напруженість у процесі спілкування. Високий рівень комунікативної компетентності робить офіцера більш підготовленим і захищеним за умов інтенсивного міжособистісного спілкування.

Проведена в ході дослідження діагностика комунікативної компетентності курсантів військових ЗВО дозволила зробити такі висновки (табл. 3.14).

***Таблиця 3.14.***

***Характеристика комунікативної компетентності курсантів військових ЗВО.***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ~~№~~ п/п | Психодіагностичні показники | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  |  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
| ~~1~~ | Комунікативні схильності | 18,7 | 15,5 | 27,0 | 23,8 |
| ~~2~~ | Комунікативна соціальна компетентність:  -життєрадісність  - емоційна зрілість  - самоконтроль  - комунікабельність  - незалежність  - чутливість  - логічність | 11,1  12,8  13,7  13,12  8,14  7,39  6,45 | 11,3  12,7  13,1  11,14  7,45  6,53  6,23 | 12,2  13,6  14,2  14,43  9,22  10,25  6,76 | 12,3  14,6  15,1  11,46  10,04  8,67  6,78 |

Комунікативні схильності достовірно розвинені переважно у курсантів-дівчат, при цьому найвищі показники зафіксовані у фемінних дівчат.

За показниками комунікативної соціальної компетентності також виявлено деякі ґендерні відмінності. Так, за показником емоційної зрілості у спілкуванні найбільші значення відзначені у маскулінних курсантів -дівчат, найменші – у маскулінних курсантів-юнаків. Аналогічна динаміка простежується і за показниками самоконтролю та незалежності у спілкуванні. За показниками комунікабельності достовірно більш високі результати зафіксовані у фемінних курсантів (як юнаків, і дівчат) проти маскулінними. Нарешті, за критерієм чутливості найбільші показники продемонстровані фемінними курсантами-дівчатами, а найменші – маскулінними курсантами-юнаками.

Крім того, були виявлені деякі додаткові показники комунікативної компетентності, що мають яскраво виражені статеві відмінності. Так, у курсантів-дівчат (особливо у фемінних) виявлено високі показники комунікативного контролю. Вони досить легко керують своїми емоціями, добре обізнані про те, де і як поводитися. У курсантів-юнаків даний показник діагностований у середній зоні, що характеризується високою імпульсивністю у спілкуванні, відкритістю, зайвою прямолінійністю, непластичністю поведінки у різних ситуаціях, при цьому найменші прояви комунікативного контролю виявлені у маскулінних курсантів-юнаків.

Результати діагностики рівня комунікативної толерантності також підтвердили наявність «слабких» місць у професійній підготовці курсантів-юнаків – у них відзначений низький рівень комунікативної толерантності. Вони схильні нав'язувати свою думку, прагнуть відгородитися від проблем оточуючих, нетерпимі до інакодумства. Курсанти-дівчата мають високі показники комунікативної толерантності, що підтверджується їх умінням знайти контакт із товаришами по службі, командирами і викладачами, надати психологічну підтримку у важких ситуаціях [2].

У ході дослідження також передбачалося визначити ступінь впливу сформованості комунікативної компетентності курсантів на результативний показник успішності їхньої освітньої діяльності (табл. 3.14).

***Таблиця 3.14.***

***Кореляції показників комунікативної компетентності курсантів військових ЗВО з успішністю їхньої освітньої діяльності***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ~~№~~ п/п | Психодіагностичні показники | Курсанти-юнаки | | Курсанти-дівчата | |
|  |  | фемінні | маскулінні | фемінні | маскулінні |
| ~~1~~ | Комунікативні схильності | 0,22 | 0,14 | 0,51 | 0,54 |
| ~~2~~ | Комунікативна соціальна компетентність:  - життєрадісність  - емоційна зрілість  - самоконтроль  -комунікабельність  - незалежність  - чутливість  - логічність | 0,16  0,12  0,20  0,26  0,16  0,08  0,17 | 0,18  0,23  0,22  0,26  0,03  0,08  0,21 | 0,26  0,32  0,29  0,46  0,31  0,33  0,29 | 0,22  0,62  0,38  0,34  0,32  0,28  0,32 |

Проведений аналіз дав змогу встановити залежність між показниками успішності освітньої діяльності та рівнем розвитку комунікативних схильностей у курсантів-дівчат, як фемінних, так і маскулінних. Крім того, на результативний показник успішності освітньої діяльності курсантів-дівчат достовірно впливають показники комунікативної соціальної компетентності: у фемінних дівчат -"товариські" і у маскулінних дівчат - "емоційної зрілості в спілкуванні". У курсантів-юнаків, незалежно від гендера, достовірних зв'язків рівня сформованості комунікативних якостей з успішністю освітньої діяльності виявлено не було.

**2.3. Методичні рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу у військовому ЗВО з урахуванням гендерно-статевих характеристик курсантів.**

Гендерний аналіз освітнього процесу у військових ЗВО виявив низку соціальних, педагогічних та психологічних проблем, пов'язаних із фактором статі. Цілком очевидно, що військова освіта використовує цілком визначену парадигму гендерної соціалізації у вигляді статеворольового підходу.

Впровадження гендерного підходу до освітнього процесу військового ЗВО означає:

* зміну ідеології (методичних орієнтирів) психолого-педагогічної взаємодії з курсантами-юнаками та курсантами-дівчатами в контексті освіти у широкому розумінні слова та відповідні зміни в університетській практиці;
* перегляд методологічних (ціннісних) орієнтирів у спеціальному аспекті виховання.

Таким чином, умови, що сприяють реалізації гендерного підходу в освітньому процесі військових ЗВО, можна розділити на кілька груп.

До науково-методичних умов віднможна віднести:

- високий рівень володіння командним та професорсько-викладацьким складом теоретичними основами гендерного підходу в освіті;

- реалізацію гендерного підходу командним та професорсько-викладацьким складом у навчальному, службовому, виховному та міжособистісному взаємодії з курсантами.

Навчально-матеріальними умовами є:

* обладнання аудиторій, спортивних залів, службових та житлових приміщень з урахуванням статевоспецифічних потреб; створення комфортних умов життєдіяльності та рівного доступу до оволодіння вміннями та навиками поліваріантної військово-професійної діяльності для курсантів обох статей;
* забезпеченість бібліотечного фонду достатньою кількістю літератури, що висвітлює механізми гендерної соціалізації, внесок чоловіків і жінок у розвиток цивілізації, суспільства та Збройних Сил.

Під морально-психологічними умовами ми розуміємо:

- залучення до роботи педагогів та офіцерів, які мають гендерну компетентність та гендерну толерантність;

- опору на моделі егалітарних гендерних відносин.

До організаційно-педагогічних умов ми відносимо:

* системне використання ґендерного підходу в освітньому процесі протягом усього навчання курсанта;
* врахування вікових закономірностей, гетерохронності статевого розвитку та ґендерної соціалізації дівчат та юнаків;

- залучення особистого досвіду та спостереження курсантів у питаннях взаємовідносинах статей, активне залучення їх у гендерні дослідження.

Проведені емпіричні дослідження гендерно-статевих характеристик курсантів, аналіз практики реалізації освітнього процесу у військовому ЗВО уможливили формулювання низки методичних рекомендацій щодо його вдосконалення з урахуванням отриманих результатів.

*Підвищення гендерної компетентності професорсько-викладацького та командного складу військових ЗВО.*

Проведене дослідження серед професорсько-викладацького та командного складу військового ЗВО , в якому проводилося дослідження виявило, на жаль, такі негативні тенденції. Лише 12% опитаних оцінили рівень своєї гендерної компетентності як високий, 36% – як середній, 6% – як низький та 46% респондентів взагалі відповіли, що не розуміють, про що йдеться. Із самим поняттям «гендер» зустрічалися за обов'язком служби 29,4% опитаних, чули про такий термін, але не знають його значення 35,3% респондентів і вперше почули цю назву також 35,3% від числа інтерв'юованих. Однак і серед тих, хто заявив про те, що поняття, що розглядається, йому знайоме, лише 6% визначило його «соціальну або соціокультурну стать». Серед інших трактувань гендера можна відзначити: «стать», «розподіл за статевою ознакою», «різниця між здібностями до навчання хлопчиків і дівчаток», «комунікативна взаємодія з статями», «якийсь принцип розподілу», «специфічне ставлення до жінок» тощо.

Не менше утрудження викликали питання про те, що означають поняття «гендерний стереотип» і «гендерний підхід», – більше третини опитаних було важко дати на них відповіді.

Серед відповідей тих, хто намагався визначити сутність поняття «ґендерний стереотип», як найпоширеніші слід зазначити такі відповіді, як: «методи вивчення особистості», «типові підходи до вивчення людини», «стосунки до якоїсь певної категорії людей », «матріархат/патріархат», «давні відносини людей», «забобони» тощо.

Розглядаючи гендерний підхід, більшість респондентів плутає його з індивідуальним підходом (35,3%); 25% опитаних вважають необхідно дотримуватися в навчанні «принцип рівності», що виражається в тому, щоб у навчанні та вихованні курсантів-юнаків і курсантів-дівчат не було абсолютно жодної різниці, а близько 20% заявило про те, що сутність гендерного підходу полягає в тому, щоб розвивати у курсантів у залежності від статі ті якості, які зумовлені їм функціями, що виконуються в суспільстві.

Заявляючи про свою ґендерну компетентність, респонденти водночас у більшості не змогли ідентифікувати себе з тим чи іншим ґендерним типом – 58,8% від кількості вибірки.

Крім того, викликало певне утруднення та завдання співвіднести запропоновані особистісні характеристики з тим чи іншим гендерним типом.

Слід зазначити, що бажання підвищити свою гендерну компетентність висловило близько 77% опитаних, з них 11,8% готові займатися самостійно в особистий (неслужбовий) час; 11,8% – готові займатися самостійно у спеціально відведений робочий (службовий) час та 52,9% виявили бажання займатися у спеціально відведений робочий (службовий) час за безпосередньою участю фахівців у цій галузі.

Таким чином, підвищення гендерної компетентності командного та професорсько-викладацького складу може здійснюватися як самостійно, так і за допомогою спеціально організованих занять факультативного типу. При цьому розвиток ґендерної компетентності має припускати не тільки здобуття знань з ґендерної проблематики, а й формування певних навичок педагогічної та міжособистісної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу з урахуванням їх ґендерних та статевих характеристик.

*Наявність гендерного режиму професійно-освітнього середовища військового ЗВО.*

Освітній процес у військовому ЗВО реалізується в рамках навчальної, виховної та методичної роботи [20].

У рамках навчальної роботи організуються та проводяться навчальні заняття, поточний контроль успішності, проміжна та підсумкова атестації. Зміст освіти та організація освітнього процесу за конкретною спеціальністю визначаються освітньою програмою, яка однакова і для дівчат-курсантів, і для курсантів-юнаків. Поточний контроль успішності, проміжна та підсумкова атестації мають завдання визнаступінь досягнення навчальних цілей за загальним критерієм і для дівчат -курсантів і для курсантів-юнаків, проте не без частки суб'єктивізму зі сторони контролюючого органу. Є відмінності у навчальних планах щодо форм проведення занять та критеріїв оцінки деяких конкретних дисциплін , таких як вогнева, стройова, фізична підготовка та ін.

Усі види навчальних занять у військовому навчальному закладі проводяться за єдиними стандартами навчальних планів та програм, і, безсумнівно, це призводить до впливу управлінської (командної) матриці. Це з тим, що професія офіцера маркується суспільством як чоловіча, світ військової справи – світ чоловічий, що спочатку передбачає наявність маскулінних репрезентацій (якостей особистості та сторін поведінки) індивіда. Знання, стиль навчання та викладання, технології та техніки вироблення необхідних військово-професійних навичок та компетенцій також можуть бути охарактеризовані як чоловічі. І в тому випадку, коли в цей світ потрапляє жінка, вона змушена жити в ньому за чоловічими законами та здобувати військову професію за моделлю чоловічого типу.

Виховна робота у військовому ЗВО проводиться у тісному взаємозв'язку з навчальною та методичною роботою, відображає інтереси військово-професійної підготовки. Серед основних завдань виховної роботи слід назвати формування та розвиток: гордості за приналежність до Збройних Сил; дисциплінованості та старанності, почуття військового обов'язку, честі та гідності; професійно важливі якості;працьовитості, сумлінного ставлення до навчання та прагнення досконало опанувати обрану спеціальність; загальної культури та високих моральних якостей.

Наведені вище завдання вказують на формальне дотримання положень рівноправності статей у питаннях виховання в процесі підготовки військових фахівців, проте при розгляді форм, засобів та результатів виконання поставлених завдань егалітарність дотримується не завжди. Одна з основних технологій виховання необхідних характеристик – система заборон та заохочень, за якої цінною характеристикою виховання оголошується фізична сила, рішучість, незалежність, ініціативність, неемоційність, сміливість, витривалість. Закономірність полягає в тому, що подібний еталонний образ активно культивується у юнаків-курсантів, дозволяючи дівчатам-курсантам варіації у бік лагідності, чутливості, ніжності, слабкості тощо. Крім того, деякі види покарань (годинники стройової підготовки у вихідні дні) за порушення військової дисципліни негласно на дівчат-курсантів не поширюються. Також застосовується призначення відповідальних та заохочення за види господарської діяльності, що «відповідають біологічній статі», те ж саме поширюється на форми розваг та заняття спортом. Це пояснюється орієнтацією вихователів на можливість самореалізації дівчат, що виходить із «природного призначення статей», що відбивається на результатах досягнення поставлених завдань. У результаті найменшою рушійною силою при виборі військової професії для дівчат-курсантів є патріотичні спонукання: кількість дівчат, які надійшли до військового вишу, щоб професійно захищати Вітчизну, практично вчетверо менша, ніж кількість курсантів-юнаків. У процесі навчання мотив оволодіти досконало обраною спеціальністю, як говорилося раніше (підрозділ 2.2), для дівчат-курсантів достовірно нижче, ніж для курсантів-юнаків. Наслідок цього – після більш як трьох років навчання у ЗВО лише близько 35% дівчат-курсантів вважають себе причетними до справи захисту Вітчизни та визнають собі значущість наявності військової честі та гідності.

Методична робота у військових ЗВО реалізується в рамках опанування командно-методичними навичками шляхом призначення курсантів тимчасово виконуючими обов'язки молодших командирів з наступним управлінням, коригуванням та оцінкою їх діяльності, що знову повертає до впливу ­командної матриці за моделлю чоловічого типу, суб'єктивною оцінкою . зразком.

Таким чином, говорячи про організацію освітнього процесу у військовому ЗВО в цілому, слід зазначити, що в більшості випадків спостерігається реалізація статеворольового підходу.

*Забезпечення гендерно-статевої обумовленості психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності курсантів військових ЗВО*

Ця рекомендація обумовлена цілою низкою об'єктивних причин. Насамперед, присутність жіночого контингенту у військових колективах неодмінно повязана з виникненням проблем, що стосуються взаємин, які, як зазначають фахівці, не завжди відповідають моральним і етичним вимогам кодексу поведінки військовослужбовців. Процес фемінізації армії створює для представниць прекрасної статі певні гендерні проблеми у формах психологічного та фізичного (у тому числі сексуального) насильства.

*Використання варіативних форм, методів та засобів фізичного виховання дівчат-курсантів*

Фізична культура і спорт завжди розглядалися як важливий інструмент підготовки особового складу до оволодіння професійними навичками. При цьому слід зазначити, що, незважаючи на визнання актуальності цієї проблеми, на наявність наукових даних щодо проблеми фізичної підготовки жінок-військовослужбовців, у керівних документах питання організації фізичної підготовки та фізичного виховання жінок-військовослужбовців (у тому числі і дівчат-курсантів) відображено недостатньо. Відсутність спеціальних досліджень призвела до того, що процес організації фізичної підготовки дівчат-курсантів ведеться за тими ж принципами, що і для юнаків-курсантів, що може призвести не тільки до позитивних, а й до вкрай негативних результатів.

*Залучення курсантів-дівчат до комунікативно-активних та соціально зорієнтованих форм виховної роботи*

Модернізація Збройних Сил має на меті формування нового офіцера, здатного бути компетентним у всіх питаннях, пов'язаних із професійною діяльністю, що, безсумнівно, зумовило внесення змін до системи військової освіти. Одним із завдань вищої військової школи стає особистісний гуманістичний розвиток майбутнього офіцера, який найповніше виявляється і виражає себе в комунікативному аспекті виховної діяльності. У зв'язку з цим комунікативна компетентність постає як одна з найважливіших характеристик, а розвиток цієї компетентності – як особливе завдання професійного становлення особистості майбутнього офіцера.

Слід зазначити, що формування комунікативних умінь визначається характером, цілями та самою структурою діяльності офіцера, що передбачає різні аспекти управління та виховання. Для оволодіння всіма формами комунікативної діяльності офіцеру необхідні емоційна зрілість, креативність, гнучкість, впевненість у собі, вміння імпровізувати, наявність розвиненого мовлення, володіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями, вміння грамотно складати та вести службову документацію.

*Впровадження інноваційних технологій проведення навчальних занять* Не викликає сумнівів загальновизнаний факт, що курсанти як представники Homo sapiens пізнають, аналізують, оцінюють навколишній світ, отримують навчальну інформацію на основі своїх індивідуально-психологічних особливостей, які зумовлюють їх репрезентативні системи. Отже, відносини та взаємодії людей складаються на основі відданих ними репрезентативних систем.

Вивчення особливостей репрезентативних систем дозволило виявити, що для курсантів-дівчат (як і для курсантів-юнаків) провідною репрезентативною системою є аналізуюча, у той час як як додаткові виступають кінестетична, аудіальна та візуальна.

На наш погляд, було б педагогічно доцільним змінити практику проведення аудиторних занять, що склалася, коли лекційні заняття проводяться спільно для курсантів-юнаків і курсантів-дівчат, а практичні та семінарські заняття – окремо. Ми пропонуємо, навпаки, лекційні заняття проводити окремо, а практичні заняття – спільно. Це тим, що швидкість і спосіб сприйняття лекційного матеріалу в дівчат-курсантів відрізняється від цього показника курсантів-юнаків, що вносить певні складнощі у процес конспектування лекції та організації зворотного зв'язку.

У той же час проведення спільних практичних занять має дозволити курсантам-дівчатам, орієнтуючись через візуальну та кінестетичну репрезентативні системи на дії курсантів-юнаків, ефективніше освоювати практичні навички роботи зі складною технікою.

Запропоновані рекомендації не є вичерпними та можуть бути доповнені спеціалістами, зацікавленими цією проблемою. При цьому слід зазначити, що просте декларування шляхів та способів вдосконалення освітнього процесу з дівчатами-курсантами без їх практичної реалізації так і не змінить ситуацію, в якій статеворольові стереотипи не дає змогу здійснювати ефективну гендерну соціалізацію та становлення військового фахівця.

**Висновки до розділу 2**

У результаті емпіричного дослідження було виявлено низку гендерно-статевих відмінностей у сформованості освітньо важливих якостей у курсантів військових ЗВО.

Так, прояви інтернальності є більш характерними для маскулінних курсантів обох статей, при цьому юнаки ще більш інтернальні порівняно з дівчатами.

Рівень рефлексивності більшою мірою залежить від статі, ніж гендера. При цьому найвищі показники загальної рефлексії виявлені у фемінних курсантів-юнаків, найменші – у фемінних курсантів-дівчат.

Особливості прояву саморегуляції пов'язані з особливостями гендерних характеристик. Так, найбільш високі показники за шкалами «планування», «моделювання», програмування», «оцінка результатів освітньої діяльності» та «загальний рівень саморегуляції» були виявлені у маскулінних курсантів. Одночасно найнижчі показники за шкалами "планування", "моделювання", "оцінка результатів освітньої діяльності", "гнучкість", "самостійність" та "загальний рівень саморегуляції" відзначені у фемінних курсантів.

Отримані результати також дали змогу виявити вплив гендерно-статевих показників і показників емоційної стійкості. Тпак, вищий рівень аналізованої якості відзначений у фемінних курсантів -юнаків і маскулінних курсантів-дівчат.

При цьому дослідження ціннісних орієнтацій курсантів не виявило гендерних відмінностей. У той же час були відзначені деякі розбіжності між обраними цінностями у курсантів-юнаків та курсантів-дівчат. Так, серед найбільш значущих цінностей курсантів-дівчат були виділені «здоров'я», «кохання, щасливе сімейне життя», «матеріальне забезпечення ченість», тоді як курсантами-юнаками були відзначені такі цінності, як «загальна хороша обстановка в країні, збереження миру», «здоров'я», «хороші, вірні друзі».

Деякі гендерно-статеві відмінності були виявлені і за показниками спрямованості мотивації навчання. Найбільш високі показники мотивації на «отримання диплому» виявилися характерними для фемінних курсантів-дівчат. Орієнтація на «оволодіння професією», а також на «здобуття знань» найбільш виражена у маскулінних курсантів-юнаків. Інші показники не мають значних гендерних відмінностей.

За показниками комунікативної соціальної компетентності також виявлено деякі ґендерні відмінності. Найбільші значення відзначені у маскулінних курсантів-дівчат за показниками «емоційної зрілості у спілкуванні», «самоконтролю» «незалежності у спілкуванні», найменші – маскулінних курсантів-юнаків. За показником «товарискості» більш високі результати зафіксовані у фемінних курсантів (як юнаків, так і дівчат) в порівнянні з маскулінними. За показником «чутливості» найбільші показники продемонстровані фемінними курантами-дівчатами а найменші – маскулінними курсантами-юнаками. Крім того, виявлено деякі показники комунікативної компетентності, що мають яскраво виражені статеві відмінності. Так, у курсантів-дівчат (особливо у фемінних) виявлено високі показники комунікативного контролю порівняно з курсантами-юнаками.

У результаті дослідження визначалася ступінь взаємозв'язку гендерно-статевих показників з результативним показником успішності освітньої діяльності. Було виявлено, що результативний показник успішності освітньої діяльності фемінних курсантів-юнаків вищий, ніж у маскулінних курсантів-юнаків, а у маскулінних курсантів-дівчат вищий, ніж у фемінних курсантів-дівчат. У той же час встановлено, що ступінь вираженості гендерної приналежності не має прямого впливу на результативний показник успішності освітньої діяльності. Виняток становлять маскулінні курсанти-дівчата.

В результаті емпіричного дослідження психологічної структури освітньої діяльності курсантів військових ЗВО як структурного показника її успішності було виявлено низку закономірностей. Так, у курсантів-юнаків незалежно від гендерної приналежності найбільш організованою підструктурою є рефлексивний компонент, а курсантів-дівчат – комунікативний. Крім того, для психологічної структури освітньої діяльності фемінних курсантів, як юнаків, так і дівчат, характерні високі показники індексу організованості регулятивного компонента, а маскулінних курсантів, незалежно від статі, – особистісно-мотиваційного.

Серед навчально-важливих якостей курсантів, що визначають успішність освітньої діяльності, було встановлено: для фемінних курсантів-юнаків – «інтернальність у виробничій сфері», «інтернальність у галузі міжособистісних відносин», особливості саморегуляції за шкалами «моделювання» та «оцінювання результатів»; для маскулінних курсантів-юнаків - "рефлексія", "мотивація до набуття знань", "мотивація на оволодіння професією", "особистісна тривожність"; для фемінних курсантів-дівчат – «комунікативні схильності», «товариськість», особливості саморегуляції за шкалами «оцінювання результатів» та «планування»; для маскулінних курсантів-дівчат - "емоційна зрілість у спілкуванні", "комунікативні схильності", "емоційна стійкість", "мотивація на оволодіння професією".

**ВИСНОВОК**

Теоретичний аналіз проблеми дослідження показав, що, незважаючи на значний інтерес до теми гендерних досліджень, її становище у науці нині вельми суперечливе. Проблема співвідношення «чоловічого» і «жіночого» протягом усього історичного та соціального розвитку суспільства мала різні впливи – від вкрай радикального трактування жінки як нижчої істоти, покликаної обслуговувати чоловіка, до вкрай ліберальних підходів у питаннях рівноправності чоловіків і жінок. Аналогічна ситуація простежується і щодо можливостей здобуття жінками освіти, у тому числі й військово-професійної.

На сьогоднішній день можна констатувати наявність уявлень про те, що представниці жіночої статі мають право на особливі санітарно-гігієнічні норми розміщення, а також згідно з Конституцією України на рівні з чоловіками права на навчання, а відповідно і на рівні способи, форми і методи формування професійні компетенції. Однак практика показує, що в більшості навчальних закладів існує гендерна асиметрія не тільки стосовно дівчат, що навчаються, і юнаків на одних і тих спеціальностях, а й стосовно критеріїв оцінки їх успішності, перспектив і можливостей призначення на посади тощо. У військових ЗВО ця тенденція ще більше посилюється і простежується на всіх етапах використання статеворольового підходу до конструювання освітнього процесу. Крім того, спостереження свідчать про те, що більшість викладачів та офіцерів, які беруть участь у реалізації освітнього процесу з дівчатами-курсантами, зазнають значних труднощів як в організаційному, так і в соціально-психологічному аспектах.

Проведені емпіричні дослідження дали змогу зробити низку узагальнюючих висновків.

Виявлено взаємозв'язок гендерно-статевих показників курсантів військових ЗВОв з показниками успішності їхньої освітньої діяльності. Курсанти з різними гендерними характеристиками мають різний рівень результативного показника успішності освітньої діяльності: фемінні курсанти-юнаки успішніші за маскулінних курсантів-юнаків; а маскулінні курсанти-дівчата успішніші за фемінні курсанти-дівчата.

Встановлено залежність структурної організації освітньої діяльності від ґендерних характеристик курсантів. Статистично більш розвиненою є психологічна структура освітньої діяльності маскулінних курсантів-дівчат, при цьому найбільш організованими є її комунікативний та особистісно-мотиваційний компоненти. При статистично недостовірних відмінностях в індексі організованості психологічної структури освітньої діяльності фемінних курсантів-юнаків, маскулінних курсантів-юнаків та фемінних курсантів-дівчат виявлено специфіку сформованості окремих її компонентів. Так, у фемінних курсантів-юнаків найбільш сформованими є рефлексивний і регулятивний компоненти, для маскулінних курсантів-юнаків – рефлексивний та особистісно-мотиваційний, для фемінних курсантів-дівчат – комунікативний та регулятивний.

Гендерно-статеві характеристики курсантів пов'язані з навчально-важливими якостями, що детермінують успішність освітньої діяльності. Так, для фемінних курсантів-дівчат провідними навчально-важливими якостями є показники «комунікативних схильностей», «товариські», а також показники саморегуляції поведінки: «оцінки результатів» та «планування», а для маскулінних курсантів-дівчат – «емоційної зрілості у спілкуванні», «комунікативних схильностей», «емоційної стійкості» та «мотивації на оволодіння професією». Для курсантів-юнаків визначальне значення має ступінь сформованості показників рефлексії та локус-контролю, крім того, для фемінних курсантів юнаків – показників саморегуляції поведінки: «оцінки результатів» та «моделювання», а для маскулінних курсантів-юнаків – «мотивації до набуття знань», «мотивації на оволодіння професією» та «особистісної тривожності».

Виявлені відмінності у досягненні успішності освітньої діяльності можна пояснити процесами соціалізації, а також впливом певних ґендерних стереотипів, зумовлених специфікою освітнього процесу у військовому ЗВО.

Удосконалення освітнього процесу у військовому ЗВО з урахуванням гендерних характеристик курсантів передбачає реалізацію таких рекомендацій, як: підвищення гендерної компетентності професорсько-викладацького та командного складу військових ЗВО; наявність гендерного режиму професійно-освітнього середовища військового ЗВО; забезпечення гендерно-статевої зумовленості психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності курсантів військових закладах освіти; використання варіативних форм, методів та засобів фізичного виховання курсантів-дівчат; забезпечення участі курсантів-дівчат у комунікативно-активних та соціально зорієнтованих видах діяльності; запровадження інноваційних технологій проведення навчальних занять. Реалізація цих рекомендацій має сприяти гуманізації освітнього середовища військових ЗВО, формуванню у суб'єктів педагогічної взаємодії гендерної компетентності, гендерної сензитивності та гендерної толерантності.

Відтак, реалізація ґендерного підходу у військовому ЗВО має сприяти гуманізації освітнього середовища; формуванню у суб'єктів педагогічної взаємодії егалітарного світогляду, що характеризується ґендерною компетентністю, ґендерною сензитивністю гендерною толерантністю; системними змінами у гендерних відносинах між чоловіками та жінками у міжособистісній, сімейній та професійній сферах.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб’єкта для сучасної психології. Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред. В.О.Татенка. К.: Либідь, 2006. 360 с., С. 37-51.
2. Андрощук О. С. Ефективне використання військовослужбовців жінок у службовій діяльності. Реалізація ґендерної політики на сучасному етапі розвитку суспільства: стан, проблеми, перспективи : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 25 квітня 2018 року). Хмельницький : Видавництво НаДпсу, 2018. С. 16-18.
3. Анохин П.К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем URL: http://www.keldysh.ru/pages/ BioCyber/RT/ Anokhin/Anokhin.htm
4. Балл Г.О. Діалогічні засади гуманізації суспільних відносин. *Освіта і управління*. 2002. №3. С. 136-150.
5. Басараб О. Т. Реалізація ґендерної рівності у законодавстві про військовий обов’язок та військову службу. Реалізація ґендерної політики на сучасному етапі розвитку суспільства: стан, проблеми, перспективи : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 25 квітня 2018 року). Хмельницький : Видавництво НаДпсу, 2018. С. 38-41.
6. Бригадир М. Соціально-психологічний аналіз сучасних парадигм освіти: Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем освіти : Зб. мат. - Тернопіль: Економічна думка, 2000. - С. 32-34.
7. Брифінг Генерального штабу Збройних Сил України. URL: https://ua.censor.net.ua/news/3054417/status\_uchasnyts\_boyiovyh\_diyi\_v\_ukrayin i\_mayut\_mayije\_7\_tys\_ jinok\_genshtab\_zsu (дата звернення: 01.10.2020).
8. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
9. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : Зб. наук.-метод праць. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.
10. Гендер и военная реформа: практическая записка ОБСЕ. URL: https://www.osce.org/ru/odihr/75286?download=true (дата звернення: 01.10.2020).
11. Гендер і гендерна рівність. URL: https://courses.prometheus.org.ua/ assets/courseware/261009c7d3a3f4ac0f1e61e560b8c202/c4x/IRF/101/asset/длясл у хачів.\_Тема\_1.pdf.
12. Гендерна рівність і розвиток: погляд у контексті європейської стратегії України. Центр О. Разумкова. Київ : Заповіт, 2016. 244 с.
13. Гимпель Л. П. Управление учебной деятельностью как творческий процесс. Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конф. Минск : Изд. центр БГУ, 2009. С. 17 – 21.
14. Гончаренко Т. Тривожність та її вплив на успішність освітньої діяльності військовослужбоця. *Психолог.* 2004. №5. С. 25-27.
15. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія Я-концепції. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 186 с.
16. Давидов В. В. Проблеми розвиваючого навчання. М., 1986. С. 94.
17. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика. К.: Либідь, 2001. 334 с.
18. Забезпечення гендерної рівності: проблеми теорії та практики: навч. посіб. за ред. Н. Камінської. Київ, 2018. 285 с.
19. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
20. Зьолка В. Л., Радченя Н. М. Освітня діяльність у Державній прикордонній службі України з ґендерних питань. Реалізація ґендерної політики на сучасному етапі розвитку суспільства: стан, проблеми, перспективи : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 25 квітня 2018 року). Хмельницький : Видавництво НаДпсу, 2018. С. 119-123.
21. Кіреєва О. С. Професійна діяльність військовослужбовців Державної прикордонної служби України: ґендерний аспект. Реалізація ґендерної політики на сучасному етапі розвитку суспільства: стан, проблеми, перспективи : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 25 квітня 2018 року). Хмельницький : Видавництво НаДпсу, 2018. С. 126-129.
22. Кліменко Н. Г. Роль і місце жінки військовослужбовця в Україні. Економіка та держава. 2014. С. 116–119.
23. Козак Л.В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. Освітологічний дискурс. 2014. С. 95–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ osdys\_2014\_1\_11.
24. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога. Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2018. 310 с.
25. Комишан А.І. Модульно-рейтингова система організації педагогічного процесу у вищій військовій школі. Зб. наук. пр.: Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск ІХ. Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2002. С.145-150.
26. Кон И. С. Психология половых различий. *Вопросы психологии*. 1981. №2. С.47 – 57.
27. Конституція України : Закон України від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр (дата звернення: 01.10.2020).
28. Концепція Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 05.04.2017. № 229-р. URL: https://base.kristti.com.ua/?p=3947 (дата звернення: 01.10.2020).
29. Легенький М.І. Інноваційні технології у сфері освіти : організаційно-правовий аспект. Право та інновації № 1(17). 2017. С. 103–110. URL : https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf.
30. Леонтьєв Д.А. Феномен рефлексії у тих проблеми саморегуляції. Психологічні дослідження: електрон. наук. журн. 2011. N 2 (16). URL: http://psystudy.ru (Дата звернення: 14.03.2014). 0421100116/0012.
31. Марценюк Тамара, Гриценко Анна, Квит Анна, Берлинская Мария Интеграция женщин в вооруженные силы: перспективы и проблемы украинского общества. Laboratorium. 2018. №2. URL: 95 https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-zhenschin-v-vooruzhennye-silyperspektivy-i-problemy-ukrainskogo-obschestva (дата звернення: 01.10.2020).
32. Нариси з історії вітчизняної психології кінця IX і початку XX ст.: зб. стат. / за ред. проф. Г. С. Костюка. К.: Рад. шк., 1959. 291с.
33. Надвинична Т. Л. Діалогічні взаємовідносини учасників освітнього процесу у контексті постановки та розв’язу­вання навчальної задачі Інноваційні процеси економічного і соціально-культурного розвитку: вітчизняний і зарубіжний досвід // Тези доповідей Міжнародної конференції молодих учених і студентів. – Тернопіль; ТНЕУ. – 2008. – С. 378 – 380.
34. Попова О. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. Харків : ОВС, 2001. 256 с.
35. Про підвищення статусу жінок в Україні: Указ Президента України від 25.04.2001 року. № 283/2001. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/283/2001 (дата звернення: 01.10.2020).
36. Професійна та гендерна ментальність військовослужбовців Збройних Сил України: формування на засадах європейських цінностей : навч. посіб. / за заг. ред. Л. В. Кримець. Київ : НУОУ, 2018. 188 с.
37. Психологічні тести. URL: https://social.org.ua/6322-40-psikhologichnikh-testiv-yaki-mozhna-proyti-onlayn-i-yaki-rozkazhut-pro-vas-use-navit-te-pro-shcho-vi-i-ne-pi
38. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. В. В. Рибалка; за ред. Г. О. Балла. К.: Академія педагогічних наук України, 1998. 160 с.
39. Спилбергер Ч. Д. Методика диагностики самооценки тревожности [электронный ресурс] / Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханина: URL <http://brunner>. kgu.edu.ua/index.php/cv/157-spilberg-hanin (дата обращения: 18.9.2011 г.)
40. Фурман А. В., Надвинична Т. Л. Основи гендерної рівності. Тернопіль : Економічна думка, 2006. 125 с.
41. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. Психологія і суспільство. 2001. С. 105–144.
42. Ярошик Я.В. Інноваційні технології в системі освіти України. URL : https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/ uploads/2020/05/218.pdf.
43. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до всеукр. конф. Тернопіль. Економічна думка. 2000. С.21-26.
44. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: Наук. вид. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
45. Чухим Н. Еволюція феміністичного дискурсу: від рівності до відмінності. *Перспективи*. 2000. № 3. С. 27–33.
46. Шинкарюк А. І. Проблема внутрішнього і зовнішнього у психології. *Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України*. Т. IV. Ч. 5. К., 2002. С. 269–274.
47. Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей; кол. авторів: А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк (та ін.); НАПН України, Університет менеджменту освіти. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
48. Янкович О. Технологія організації успішної діяльності у системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Серія: педагогіка. 2006. №4. С. 34-38.
49. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the european communities. URL : http://arhiv.acs.si/ dokumenti/Memorandum\_on\_Lifelong\_Learning.pdf. 18. Botkin J. W. No Limits to Learning. A Report to the Club of Rome / J.W. Botkin, M. Elmadjra, M. Malitza. Oxford etc. 1979. Р. 25–30.
50. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York, NY: Worth. 2015. 236 р.
51. Bem S. L. Gender Schema theory and its implications for child devel­opment: Raising gender aschematic children in a gender schiermatic societs. *Signa: Journal of Women in Cultiure and Society*. 1983. V.8. №4. P. 334 – 364.
52. Best Practices for Achieving Gender Equity in the Classroom / Equitable Classroom Practices Institute, 6 Apr. 2004. URL: https://www.bioc.rice.edu/ precollege/ei/best\_practices.html.
53. Child D. The relationship Between introversion-extraversion, neuroti-cism and performance in school examination. *British J. of Educational Psychology,* 1989. V.34. P. 178 – 196.
54. Emma Jansen, UNSCR 1 325 In-Country Monitoring Report: The Netherlands [Звіт про контроль за виконанням РСБ ООН № 1325 в Нідерландах], The Hague, WO = MEN, 2006.
55. Gallagher D. Personality, coping and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 1996, V. 21. P. 421 – 429.
56. Recommendations on implementation of UNSCR 1325. URL: https://www.nato.int/issues/women\_nato/pdf/2010/BrochureGender.pdf
57. Robert Egnell, Petter Hojem and Hannes Berts, Implementing a Gender Perspective in Military Organizations and Operations: The Swedish Armed Forces Model [Реалізація гендерної концепції у військових організаціях і операціях: модель Збройних сил Швеції]. Uppsala, Uppsala Universitet 2012, pp. 23-24.
58. Women, Peace and Security. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics\_91091.htm?selectedLocale=en#