

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 2(33)

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2012

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М58

Редакційна колегія

Подолька А. М., д-р юрид. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Ігнатченко А. А., канд. техн. наук — відповідальний редактор

Політичні науки

Антонюк О. В., д-р політ. наук, проф., Бабкіна О. В., д-р політ. наук, проф., Бідзюра І. П., д-р політ. наук, Варзар І. М., д-р політ. наук, проф., Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф., Гончаренко О. М., д-р іст. наук, Піляєв І. С., д-р політ. наук, Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Шуба О. В., д-р політ. наук, проф.

Економічні науки

Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Піла В. І., д-р екон. наук, проф., Радзівський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Шостак Л. Б., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. наук, проф., Баєва О. В., д-р біол. наук, проф.

Психологічні науки

Балл Г. А., д-р психол. наук, проф., Лігоцький А. О., д-р пед. наук, проф., Ложкін Г. В., д-р психол. наук, проф., Приходько Ю. О., д-р психол. наук, проф., Сіньов В. М., д-р пед. наук, проф., Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф., Чуприков А. П., д-р мед. наук, проф.

Юридичні науки

Александров Ю. В., канд. юрид. наук, проф., Ануфрієв М. І., канд. юрид. наук, проф., Бородин І. Л., д-р юрид. наук, проф., Бандурка О. О., д-р юрид. наук, проф., Корнієнко М. І., канд. юрид. наук, проф., Марчук В. М., д-р юрид. наук, проф., Подолька А. М., д-р юрид. наук, Юлдашев О. Х., д-р юрид. наук

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 3 від 28 березня 2012 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: А. М. Подолька (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001 — Вип. 2 (33). — К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2012. — 268 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку економіки, політології, психології і права.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

Збірник “Наукові праці МАУП” зареєстровано Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України (свідоцтво від 11.04.02 за № 6048, серія КВ) як наукове видання, в якому висвітлюються результати наукових досліджень в галузях економіки, політології, соціології, психології, права, матеріалів наукових конференцій.

Вищою атестаційною комісією України “Наукові праці МАУП” визнано як фахове видання з політичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 р.) та юридичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 31 травня 2011 р.).

ББК 65.9(4УКР)29-2я43+67.9(4УКР)я43

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2012
© ДП “Видавничий дім “Персонал”, 2012

ЗМІСТ

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ	5	ЮРИДИЧНІ НАУКИ	79
Бідзюра І. П. Безпекова політика країни і національна ідентичність: проблеми інституціалізації	5	Александров Ю. В. Проблема травматичної зброї	79
Пиляев І. С. Союзнический потенциал Украинского национального и Белого движений: политологический анализ	10	Комаров В. А. Умови та напрями вдосконалення правового регулювання трудових відносин в Україні	83
Мокляк С. П., Хамула С. В. Військово-технічна та військово-промислова політика України: проблеми формування та реалізації	18	Авсієвич А. В. До питання захисту суб'єктивних цивільних прав	89
Денисюк С. Г. Структурно-функціональний аналіз політичної комунікації	25	Бортник В. А. Діалектика філософських та юридичних визначень понять "честь" та "гідність" особи... 93	
Дідух Г. Я. Політичний міф як чинник формування іміджу держави	31	Буратевич О. І. Органи державної влади України і нормативно- правове забезпечення європейської інтеграції.. 99	
Мосаєв Ю. В. Особливості ідеологічної ідентифікації лівацького політичного руху в сучасній Україні ...	38	Дерев'янюк В. В. Теоретична сутність та зміст окремих понятійно-нормативних категорій в кадровій роботі органів прокуратури	105
Юсеф Н. Н., Олійник О. В. Економічні та науково-технічні зв'язки між Україною і країнами Близького Сходу	43	Дяченко В. С. Проблеми гарантування і захисту прав пацієнтів у сучасній Україні: державно-управлінські і правові аспекти	109
Климкова І. І. Сутність та зміст проблеми суспільно-політичного консенсусу	48	Калюжна Н. М. Соціальні права людини в сучасному міжнародному праві як гарантії розвитку національних систем управління соціальним захистом	114
Олійник О. В. Ісламська концепція світового порядку	52	Коваленко Л. М. Правове регулювання інформаційної політики України в контексті процесів європейської інтеграції	120
Тищик С. М. Сутність та роль інформаційного середовища на сучасному етапі розвитку суспільства	58	Мороз М. І. Охорона здоров'я як керована система: єдине і особливе	127
Чорноштан Є. В. Концепція федералізму в українській політичній думці	66	Савченко І. О. Адаптація законодавства України до вимог ЄС і проблеми формування управлінського простору	130
Бондар Ю. В. Інформаційна політика Стародавньої Індії	72		

Суховей-Хамм Ю. О. Дослідження правових ознак інноваційної діяльності як об'єкта державно-правового регулювання	135	ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ	203
Тихоненко Н. М. Процес управління державним майном як предмет досліджень юридичної науки.....	141	Шконда В. В., Кальянов А. В. Чинники формування та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців	203
Фань Чжозжань Правове забезпечення інформаційної безпеки в системі сучасної міжнародної співпраці	146	Логунова М. М., Пшеничний О. В. Інтерактивні форми навчання як освітня технологія в інформаційному суспільстві.....	211
Якібчук В. М. Українські наукові видання і міжнародні наукометричні бази даних: проблеми і протиріччя	153	Токман А. А. Прикладні аспекти формування здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів	217
Омельчук В. В. Судова реформа 1760–1763 років: основні етапи та наслідки	157	Квятковска-Буляк А. Дескриптивний аналіз систем оцінки пригодності призывників для служби в армії в європейських государствах.....	222
ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ	164	Калмикова Г. В. Теоретичний аналіз проблеми тривожних станів та їх корекції	229
Магеррамзаде А. С. оглы, Мельниченко О. В. Концептуальні підходи к аналізу финансових кризисов в зарубешной науочной литературе.....	164	Крестініна О. В. Проблема невротичних переживань у контексті сучасного розвитку педагогічної психології	236
Юсеф Н. Н. Економіка Лівану. Характер розвитку економічних відносин Лівану та України	171	Хеїрабаді Мохссен Студентське самоврядування як один із пріоритетних напрямів удосконалення системи освіти	243
Гончаров О. М. Проблеми державного регулювання інноваційної діяльності в промисловості.....	175	Смолень Чеслава Старість в трактовке психології розвитку ...	246
Гончарова О. О. Напрями вдосконалення державного регулювання місцевого бюджету	179	Старих Л. В. Формування наскрізної практики підготовки фахівців з медичного та фармацевтичного маркетингу	250
Ленг Е. А. Место и роль агрохолдингов в аграрном секторе Украины.....	182	Хамм О. Теоретичні основи формування креативного мислення майбутнього вчителя.....	255
Руда О. В. Оцінка ефективності функціонування підприємств в умовах низької конкурентоспроможності	191	Александріна Н. Б. Творческое мышление учащихся детских школ искусств: вопросы развития	260
Тарканій О. М. Функція контролю у розвитку сучасного підприємства: методологія аналізу	197	ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	264

УДК 61:378.961:378.147

В. В. ШКОНДА, А. В. КАЛЬЯНОВ

Донецький інститут МАУП

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 203–210

У сучасний період розвитку трансформаційної економіки і модернізації суспільства в Україні істотно підвищується інтерес до визначення ролі, значення і змісту професійної компетентності, розподілу окремих чинників затребуваності майбутніх фахівців, основних їх функціональних обов'язків, знань та навичок, факторів, що впливають на стан ринку праці та зайнятість фахівців, а також до організації заходів підвищення професійної компетентності випускників вищої школи.

Компетентність являє собою сформовану здатність (достатню, щоб жити комфортно), професіоналізм, набуття необхідного досвіду, розвиток здібностей, глибокі знання, впевненість у собі.

У сучасний період розвитку трансформаційної економіки і модернізації суспільства в Україні істотно підвищуються професійні вимоги до рівня кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців.

Компетентність та професіоналізм є головними чинниками успішного професійно-особистісного становлення та планування майбутньої професійної кар'єри [1; 2].

За результатами експертної оцінки вагомість у сучасній економіці високої професійної компетентності, яка визначає рівень конкурентоспроможності працівників господарського комплексу України, становить 47,8 %, тоді як у розвинених європейських країнах значущість цього виду компе-

тентності майже вдвічі більша (85,8 %) [3]. Компетентність слід також розглядати як провідний чинник формування й розвитку інноваційної активності сучасного фахівця (понад 21 %) [3].

Особливе значення проблема формування та розвитку професійної компетентності набуває стосовно підготовки менеджерів з персоналу для різних галузей економіки і соціальної сфери, оскільки некомпетентність управлінців (24 %) стримує розвиток вищої освіти в Україні приблизно на 35 % [4].

Професійну компетентність можна розглядати як складну, динамічну систему цілей, мотивів та помислів особистості, що постійно розвивається та спрямовується на вирішення завдань професійної управлінської праці. Вона включає конкретно предметні знання, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну складові [5; 6; 7; 8].

Аналіз сучасних наукових праць стосовно оцінки професійної компетентності свідчить про недостатнє її вивчення серед майбутніх фахівців у галузі економіки праці та управління персоналом [2; 4; 5, 8–10].

Метою нашого дослідження була розробка заходів з підвищення професійної компетентності випускників вищої школи.

Об'єктом дослідження була професійна компетентність як детермінанта підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження — складові професійної компетентності, знання і навички, чинники, що впливають на стан ринку праці, та зайнятість фахівців у сфері управління персоналом та економіки праці.

При виконанні роботи вирішувалися такі завдання:

- проведення аналізу стану дослідження проблеми професійної компетентності в сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі;
- розробка спеціального опитувальника для оцінки професійної компетентності майбутніх фахівців;
- здійснення відповідних досліджень для визначення найбільш важливих і потрібних функціональних професійних обов'язків, затребуваних характеристик, знань та навичок майбутніх фахівців та чинників, що впливають на стан ринків праці і зайнятість фахівців з управління персоналом та економіки праці;
- розробка заходів з підвищення рівня професійної компетентності випускників вищої школи.

Теоретико-методологічну базу дослідження склали вчення про багатоконпонентність компетентності та принципи побудови її соціально-професійної ієрархії [1; 2; 7; 9–11].

Для аналізу складових професійної компетентності була розроблена карта експертної оцінки компетентності майбутніх фахівців. При цьому були виокремлені відповідна освіта за спеціальністю, досвід роботи за фахом, знання іноземної мови, інформаційна культура. Оцінка здійснювалася за 5-бальною шкалою (5 балів — високий рівень, 1 бал — низький). У дослідженні брали участь 8 науково-педагогічних працівників та 34

студенти спеціальності “Управління персоналом та економіка праці”, які визначали ключові функціональні обов'язки, індивідуальні характеристики менеджерів, необхідні знання й навички, що сприяли реалізації важливих завдань менеджерів з персоналу.

Опрацювання результатів здійснювалося за допомогою програми спеціального призначення — Statistica (версія 6).

Теоретичне значення дослідження полягає в отриманні узагальнених оцінок вимог до професійної компетентності майбутніх фахівців та виявленні особливостей формування їх готовності до ефективної практичної роботи.

Аналіз свідчить, що компетентнісний підхід в умовах медійної вищої освіти надає відчутні потенційні можливості стосовно вдосконалення якості підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки і соціальної сфери України, що спрямовані на досягнення вищого рівня професійних знань, вмінь та навичок — знань трансформації і творчої діяльності при вирішенні складних виробничих ситуаційних завдань. Слід зазначити, що в структурі мотивів кар'єрних орієнтацій сучасної молоді професійна компетентність становить майже 8 % [1].

Порівняльні дані про оцінку складових професійної компетентності за результатами експертної оцінки науково-педагогічними працівниками і студентами вищого навчального закладу свідчать про більш високу якісну оцінку з боку викладачів порівняно зі студентами, хоча ранговий розподіл складових професійної компетентності був однаковий (див. табл.).

Водночас останнє рангове місце посідає знання іноземної мови. Її переоцінка швидше пов'язана з браком чіткого уявлення експертів щодо ролі та функції іноземної мови у міжнародному співробітництві фірм та корпорацій з точки зору налагодження інвестиційних процесів, формування належного рівня їх інвестиційної привабливості під час виробничо-професійної діяльності менеджерів. Для актуалізації вивчення та формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців викладачам випускаючих кафедр потрібно враховувати відповідні професійні вимоги щодо володіння іноземною мовою в галузях економіки і соціальної сфери.

Оцінка складових професійної компетентності науково-педагогічними працівниками і студентами вищого навчального закладу ($\bar{x} \pm S_x$)

Складові професійної компетентності	Викладачі		Студенти	
	Бали	Ранги	Бали	Ранги
Відповідна освіта за спеціальністю	4,56 ± 0,09	1	4,10 ± 0,15	1
Досвід роботи за спеціальністю	4,19 ± 0,08	2	4,08 ± 0,19	2
Знання іноземної мови	3,19 ± 0,09	4	2,92 ± 0,20	4
Інформаційна культура	3,81 ± 0,11	3	3,54 ± 0,18	3

В сучасних умовах ринків праці України ключовою професією є менеджер з персоналу, ефективна діяльність якого визначається виконанням його функціональних обов'язків. Здійснені нами дослідження свідчать, що найважливішими серед них є підбір

персоналу (15,68 % опитаних), його мотивація (10,29 %), соціально-психологічна та професійна адаптація персоналу до трудового колективу та умов праці (9,80 %), розвиток корпоративної культури (8,82 %), формування кадрового резерву (7,35 %) та ін. (рис. 1).

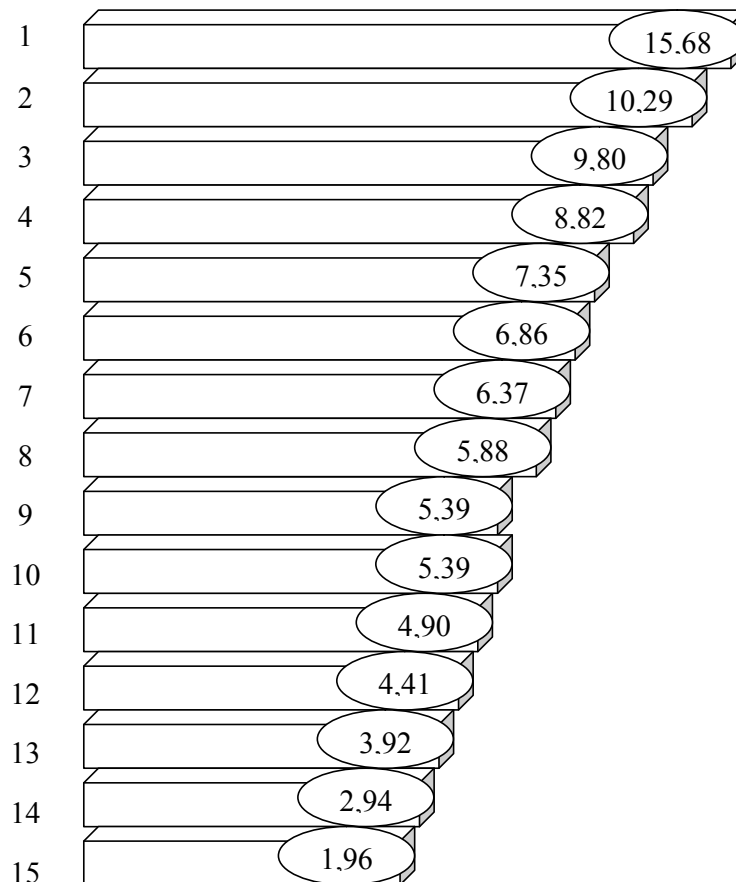


Рис. 1. Розподіл функціональних обов'язків менеджера з персоналу за критерієм їх важливості (відсотки від опитаних)

1 – підбір персоналу; 2 – мотивація персоналу; 3 – адаптація персоналу до колективу та умов праці; 4 – розвиток корпоративної культури; 5 – формування кадрового резерву; 6 – розвиток інноваційної культури; 7 – оцінка персоналу; 8 – супроводження програм соціального страхування персоналу; 9 – підготовка звітності; 10 – розрахунок заробітної плати; 11 – розвиток інформаційної культури; 12 – участь у проєктах HR (з невеликою кількістю підлеглих); 13 – здійснення кадрового діловодства; 14 – робота з мас-медіа; 15 – відрядження для вирішення виробничих завдань.

Серед 15-ти проаналізованих функціональних обов'язків менеджера з персоналу найменш важливими є: відрядження для вирішення виробничих завдань (1,96 %), робота з мас-медіа (2,94 %), здійснення кадрового діловодства (3,92 %), участь у проектах HR (4,41 %).

Безперечно, результативність роботи менеджера з персоналу залежить від окремих його якостей (рис. 2).

За результатами опитування студентів найбільш значущими є такі якості: вища фахова освіта (11,30 %), емоційна стійкість (10,80 %), відповідальність спеціаліста (9,36 %), лідер-

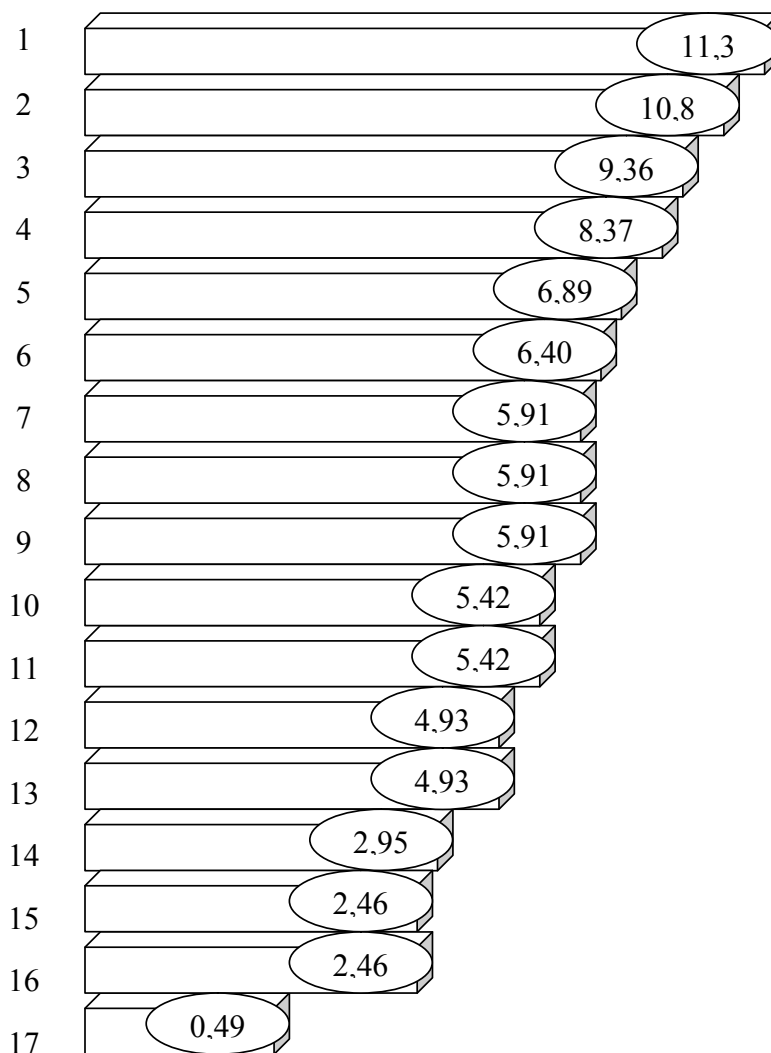


Рис. 2. Характеристики окремих якостей затребуваних менеджерів з персоналу на ринках праці України (відсотки від опитаних)

1 – вища освіта фахівця з управління персоналом та економікою праці; 2 – емоційна стійкість (стресостійкість); 3 – відповідальність; 4 – лідерський потенціал особистості; 5 – вміння самостійно приймати рішення; 6 – вільне володіння англійською та іншими іноземними мовами; 7 – вміння працювати з великим обсягом інформації; 8 – ціленаправленість на результат; 9 – комунікабельність; 10 – навички роботи з ПК / знання сучасних спеціальних комп'ютерних програм; 11 – навички підбору персоналу; 12 – активність, досвід роботи у сфері, де працює менеджер з персоналу; 13 – знання трудового законодавства; 14 – старанність; 15 – вміння розробляти систему оцінки діяльності персоналу; 16 – доброзичливість; 17 – навички ведення кадрового діловодства

ський потенціал особистості (8,37 %), вміння самостійно приймати управлінські рішення (6,89 %). Останні місця серед зазначених якостей займають: навички ведення кадрового діловодства (0,49 %), доброзичливість (2,46 %), вміння розробляти систему оцінки діяльності персоналу (2,46 %), старанність (2,95 %).

Передусім ефективна робота менеджера як результуючий показник його професійної компетентності визначається наявністю необхідних знань і навичок, потрібних для розв'язання найскладніших ситуаційних завдань, пов'язаних з управлінською діяльністю. За результатами дослідження встановлено, що найважливішими серед них є такі (рис. 3): загальні навички з управління пер-

соналом (12,32 %), знання в галузі економіки (11,33 %), методи підбору персоналу (10,83 %), комп'ютерні навички (9,85 %), знання соціології, психології і педагогіки (9,36 %). На останньому місці знаходяться методики розробки різних видів компетенцій (0,49 %).

Аналіз чинників, які впливають на поточний стан ринку праці та зайнятість фахівців з управління персоналом, свідчить, що найвагомішими серед них є: невідповідність професійної підготовки менеджерів сучасним вимогам їх діяльності (23,81 %), значна кількість професій і видів зайнятості в економічній сфері (19,05 %), недосконалість методик оцінки впливу різноманітних факторів на

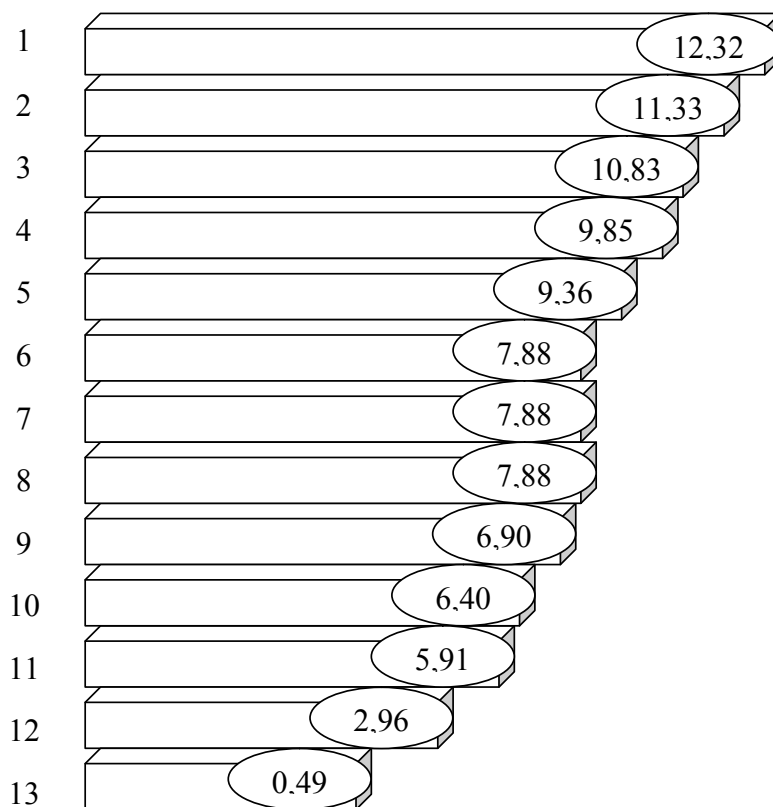


Рис. 3. Розподіл знань і навичок щодо реалізації завдань менеджера з персоналу (відсотки від опитаних)

1 – загальні навички з управління персоналом; 2 – знання в галузі економіки; 3 – методи підбору персоналу; 4 – комп'ютерні навички; 5 – знання соціології, психології і педагогіки; 6 – методика управління по цілям; 7 – методики ведення кадрового менеджменту; 8 – знання в галузі законодавства і окремих галузей права; 9 – методи побудови і запровадження різноманітних проектів і програм; 10 – методи комунікації; 11 – теорія менеджменту якості; 12 – методи навчання і розвитку; 13 – методики розробки різних видів компетенцій

ринок праці (16,20 %), відсутність та недостатнє врахування відповідного зарубіжного досвіду (14,39 %). Останнє 8-ме місце посідає відсутність (недостовірність) статистичних даних з кадрового блоку (рис. 4).

Слід зазначити, що діяльність персоналу сучасної корпорації визначається організаційною культурою персоналу, яка передбачає всебічне обговорення питань, пов'язаних з процесом і результатами діяльності. В рамках цієї культури функції співробітників у разі необхідності чітко розподіляються і легко взаємозамінюються. Здійснена оцінка розподілу функцій організаційної культури менеджера з персоналу (рис. 5) свідчить, що найважливішими її функціями є: управлінська (8,24 %), креативна (7,94 %), психологічна

(7,35 %), комунікативна (6,47 %), регулююча (5,88 %). Останнє місце серед функцій організаційної культури посідають: аксіологічна (0,29 %), інтеграційна (0,59 %), регламентуюча (0,59 %), оціночно-нормативна (0,59 %).

Результати здійснених досліджень стали основою для розробки заходів з підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців. Зокрема, пріоритетними серед них є такі:

- при підготовці менеджерів з персоналу використовували діяльнісний підхід до формування їх професійної компетентності;
- запровадити в умовах вищої школи України систему психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних



Рис. 4. Чинники, які впливають на поточний стан ринку праці та зайнятість менеджерів з персоналу (відсотки від опитаних)

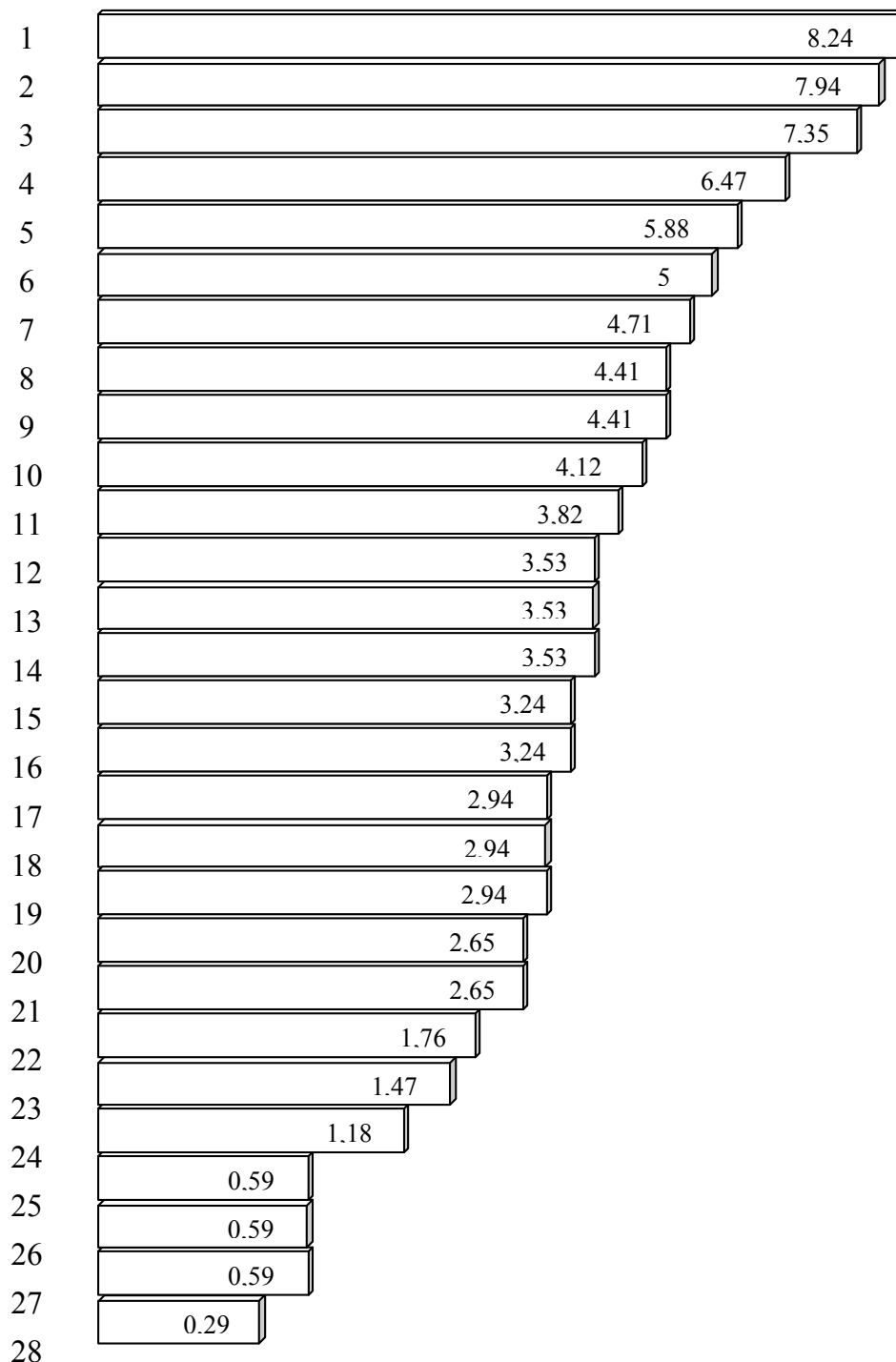


Рис. 5. Розподіл функцій організаційної культури менеджера з персоналу сучасної корпорації за критерієм їх важливості (відсотки від опитаних)

1 – управлінська; 2 – креативна; 3 – психологічна; 4 – комунікативна; 5 – регулююча; 6 – інноваційна; 7 – кваліфікаційна; 8 – інтелектуальна; 9 – розвиваюча; 10 – інформаційна; 11 – компетентнісна; 12 – контрольна; 13 – корпоративна; 14 – моральна; 15 – координаційна; 16 – адаптивна; 17 – пізнавальна; 18 – культурологічна; 19 – навчальна; 20 – методична; 21 – аналітична; 22 – наукова; 23 – змістовна; 24 – системоутворююча; 25 – оціночно-нормативна; 26 – регламентуюча; 27 – інтеграційна; 28 – аксіологічна

працівників з метою забезпечення відповідності професійних, кваліфікаційних та особистісних вимог моделі підготовки сучасного фахівця-професіонала з високим рівнем компетентності;

- запровадити моніторинг навчання протягом усього періоду підготовки майбутніх фахівців-менеджерів, що дасть можливість відстежувати зміни діяльності та поведінки кожного студента, розглядати результати їх навчання;
- здійснити структурування навчально-методичних і науково-методичних матеріалів, спрямованих на формування та розвиток професійної компетентності; розробити елективні модулі, спрямовані на її підвищення;
- вивчити передовий зарубіжний досвід формування та розвитку професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів та запровадити різні методичні підходи щодо її вдосконалення та планування професійної кар'єри протягом професійно-особистісного становлення фахівців різних спеціальностей.

Перспективи подальших наукових досліджень компетентності як складової підготовки сучасних фахівців у ВНЗ полягають у поглибленому дослідженні чинників мотивації навчання в межах суб'єкт-суб'єктної моделі організації навчального процесу в сучасній медійній освіті, спрямованій на формування гармонійної висококомпетентної особистості професіонала.



Література

1. Рустанович-Варфоломеева З. А. Кар'єрні орієнтації та можливість самореалізації студентської молоді // Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка. В 3-х т. — Т. 3. — За ред. С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — С. 198.
2. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности: Учеб-метод. пособие / В. И. Носков, А. В. Кальянов, О. В. Ефросинина и др. — Донецк: ДИУ, Норд-Пресс, 2006. — 172 с.
3. Якість трудового потенціалу та управління трудовою сферою в Україні: соціальна експертиза: Монографія / О. І. Амоша, О. Ф. Новікова, В. П. Антонюк, Л. В. Шаульська та ін. // НАН України, Ін-т економіки пром-сті. — Донецьк, 2006. — 2008 с.
4. Кіпень В., Коржов Г. Викладачі вузів: соціологічний портрет. — Донецьк: Астро, 2001. — 199 с.
5. Нечаев Н. Н. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием. — М.: НИИ ВШ, 1994. — С. 7–19.
6. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 334 с.
7. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. — М.: РАУ, 1993. — 23 с.
8. Носков В., Кальянов А., Ефросинина О. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі // Соціальна психол. — 2006. — № 5. — С. 110–121.
9. Лунченко Н. В. Соціально-психологічні особливості управління психологічною службою системи освіти на регіональному рівні // Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. — Вип. 26. У 4-х т. — Т. 3. — За ред. С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — С. 22–28.
10. Оліфер В. О. Діагностика професійної компетентності персоналу організації. Когнітивний підхід // Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка. В 3-х т. — Т. 3. — За ред. С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — С. 256–259.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.

Формування та розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців має починатися в умовах вищої школи і тривати протягом їх професійно-особистісного становлення на діючих ринках праці.

Формирование и развитие профессиональной компетентности будущих специалистов должно начинаться в условиях высшей школы и продолжаться в течение их профессионально-личностного становления на действующих рынках труда.

Formation and development of future specialists' professional competence must begin in conditions of higher school and continue during their professional personal formation at operating labour markets.

Надійшла 10 листопада 2011 р.

М. М. ЛОГУНОВА

НАДУ при Президентіві України, м. Київ

О. В. ПШЕНИЧНЮК

Національна академія Служби безпеки України, м. Київ

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 211–216

Об'єктом дослідження обрано способи формування навичок інноваційно-творчого мислення шляхом використання у навчальному процесі інтерактивних форм навчання.

“Чую — забуваю, бачу — запам'ятовую, сам роблю — розумію” (народне прислів'я).

Історичний екскурс з часу появи людини розумної і до сьогодні засвідчує, що кожен етап розвитку людської цивілізації супроводжувався пошуком адекватних форм пристосування людей до навколишнього середовища і відповідних засобів освітнього характеру для формування таких навичок у підрастаючого покоління. Так, на початку людського існування центральним світом для первісної людини був світ природи, а отже, її благополуччя значною мірою залежало від уміння гармонійно існувати в єдності з природою. Апробований старшими поколіннями досвід такого існування у відповідній формі передавався молодшим поколінням.

З часом цивілізаційні зміни привели до появи індустріального суспільства, у якому центральним світом людини стає світ техніки, і уже адаптація до його вимог гарантує умови людського виживання. Відповідно змінюються форми пристосування людини до потреб індустріального світу та засоби передачі новим поколінням знань, досвіду, практичних надбань.

Подальший розвиток суспільних процесів під впливом, зокрема, науково-технічної революції зумовив формування наприкінці ХХ ст. принципово нового типу суспільства з такими ключовими сферами економіки, як

інформатика, виробництво послуг та нових знань. Як наслідок — відбувається трансформація центрального світу людини третього тисячоліття. Він стає передусім світом людей, тому пристосування індивіда до соціуму, оволодіння мистецтвом спілкування у найширшому сенсі зумовлюють його життєву і професійну успішність. Можна констатувати, що кардинальні зміни векторів суспільного розвитку на початку третього тисячоліття привели до появи принципово нових взаємодій між людьми у зв'язку з формуванням суспільства знань — “knowledge society”.

Такі зміни з усією необхідністю диктують відповідні перетворення в усіх сферах суспільства, у тому числі у різних формах самоорганізації людей, а отже, і в освіті. Освіта як унікальний соціальний інститут, спрямований на майбутнє та відповідальний за нього, має на меті формування якісного людського капіталу. Будучи тонкою та чутливою мембраною і реагуючи на суспільні зрушення, власне соціальний інститут освіти повинен сьогодні адекватно на них відповідати, тобто вибудовувати нову освітню стратегію та розробляти сучасні методики її упровадження. Головною метою освіти у третьому тисячолітті має стає не просто підготовка кадрів для трудової діяльності (у різних сферах суспільного життя), а формування спеціаліста — фахівця, спроможного жити і працювати

ти в інформаційному суспільстві: наділеного уміннями здобувати нову інформацію та вчитися упродовж життя, спроможного до самоосвіти та саморозвитку, здатного витримати жорстку конкуренцію на ринку праці, проявляти інноваційність і творчу активність.

Отже, надшвидкі суспільні зміни, потужна горизонтальна та вертикальна мобільність населення, високий соціальний динамізм життєвого простору людини висувають перед сучасною освітянською галуззю вимогу не тільки творчого засвоєння базових теоретичних знань, а й реалізації інших функцій. “Треба навчити людину, — слушно підкреслює академік НАН України В. Г. Кремень, — навчатися впродовж життя, виробляти уміння, навички і потребу робити це... використовувати отримані знання в практичній діяльності: професійній, суспільній, громадській, у побуті, формуючи у такий спосіб “знаннєву” людину (*виділено авт.*), для якої знання є методологічною основою життя і діяльності” [3, 9].

Такі завдання допомагає вирішувати запропонована фахівцями так звана суб’єкт-суб’єктна освітня парадигма, де викладач і студент розглядаються як активні агенти навчального процесу, а результатом їхньої взаємодії є ефективна співпраця.

Практичною формою реалізації даної парадигми виступають активні форми навчання, які мають на меті задовольнити потребу майбутніх фахівців у знаннях на зразок “як діяти” у межах економіки знань та як співіснувати у глобалізованому світі.

Під активними формами навчання зазвичай розуміють такі способи проведення занять, які допомагають розширити, закріпити на практиці і збагатити знання студентів з окремих тем навчальних курсів шляхом моделювання конкретних ситуацій, вирішення яких потребує практичного застосування здобутих у процесі навчання знань і формування вмінь та навичок. У сучасній освітній практиці активні форми навчання отримують конкретне втілення у “ділових” та “рольових іграх”.

Варто зазначити, що в науковій та методичній літературі досить часто поняття “ді-

лова гра” та “рольова гра” розглядаються як тотожні. На наш погляд, як “ділова”, так і “рольова гра” є різновидами активних форм навчання практичного спрямування. Крім того, у переважній своїй більшості “ділові ігри” теж будуються на рольовому принципі.

Не піддаючи сумніву таке ототожнення, все ж зазначимо, що, на нашу думку, різниця між “рольовими” та “діловими іграми” існує і зумовлена вона передусім їх кінцевою спрямованістю. Так, під час рольової гри акцент робиться на ролі, яку має відігравати її учасник, що є визначальним також при оцінці навчального результату. Вживання і діяльність відповідно до запропонованої ролі має також соціально-психологічну складову, що дає можливість визначити і спрямувати характер поведінки учасників гри. Як відомо, соціальна роль — це динамічна характеристика статусу. Вона може наближатися до статусу, і тоді є підстави говорити про конформну поведінку того чи іншого учасника гри, а може відхилитися від нього — тоді є підстави говорити про девіантну поведінку, тобто таку, яка відхиляється від визначеного грою статусу.

Стосовно такої форми навчання, як “ділова гра”, то головний акцент робиться на діяльнісній складовій як самого навчального процесу, так і його результату. Тут учасники гри демонструють свої вміння вирішувати конкретну ситуацію, а визначальним критерієм оцінки їхньої роботи на занятті є результат, який має бути досягнутий. При цьому не виключається, при потребі, і рольовий аспект “ділової гри”.

“Ділові” та “рольові ігри” належать до інтерактивних методів навчання, оскільки використовуються з метою практичного застосування набутих знань в ситуаціях, наближених до умов професійної діяльності студентів. Вони дають можливість реалізувати стратегію активного засвоєння теоретичного матеріалу через їх безпосереднє включення у навчальний процес. Ці форми навчання відносять до розряду нетрадиційних, оскільки вони утверджують нову парадигму освіти, в основі якої співпраця, співробітництво, паритетні стосунки студента та викладача. На думку вітчизняних фахівців, таке спряму-

вання навчального процесу є практичним втіленням нової філософії освіти і відповідної системи цінностей вищої школи, які сприяють формуванню у студентів навичок критично мислити, креативно діяти, швидко приймати рішення в умовах нестандартних ситуацій, самостійно здобувати нові знання, творчо інтерпретувати отримані результати. Більше того, саме через активні форми навчання студенти набувають соціально-психологічних компетенцій, а саме: навичок спільного вироблення рішень, уміння працювати в команді, компетентно вести дискусію, відстоювати власну точку зору, зосереджуватися на отриманні необхідного результату, які конче потрібні для практичної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Активна, вмотивована участь студентів у таких формах навчальної діяльності сприяє не лише більш глибокому вивченню програмного матеріалу, а й орієнтації на досягнення високих результатів у навчанні, оскільки створюється реальна можливість застосувати набуті знання на практиці.

На відміну від традиційних форм занять, основним результатом яких є засвоєння постійно зростаючого обсягу знань, під час проведення “ділових” та “рольових ігор” їх учасники отримують можливість продемонструвати власну інтерпретацію здобутої інформації у контексті пошуку шляхів вирішення конкретного практичного завдання; висловити особисте ставлення до проблеми, яку потрібно вирішити; запропонувати своє бачення шляхів її вирішення та зіставити його з позиціями інших учасників гри; виявити почуття, усвідомити цінності, мотивації та інтереси. А це, на нашу думку, сприяє формуванню у студентів таких соціально-психологічних якостей, як самостійність, здатність діяти в середовищі, що змінюється, психологічна і професійна зрілість, самооцінка, самоаналіз, самоконтроль.

Таким чином, головна перевага “ділових” та “рольових ігор” полягає в тому, що вони передбачають закріплення знань шляхом конкретних дій, а це, на переконання фахівців, найефективніший шлях засвоєння теоретичних знань. Дослідження, проведені канад-

ськими освітянами, засвідчили, що студенти тримають у пам'яті: 10 % того, що вони читають; 20 % — того, що чують; 30 % — того, що бачать; 50 % — того, що бачать і чують; 70 % — того, що проговорюють і майже 90 % того, що проговорюють і роблять. Як зазначає В. Бородінов, при лекційній подачі матеріалу рівень його засвоєння становить не більше 20 %, тоді як під час ділової гри — понад 90 % [1, 104]. Зазначені вище показники підтверджують і дані, зафіксовані Д. Н. Кавтарадзе. Так, у процесі проведеного ним дослідження було виявлено, що в ігровій групі, порівняно із звичайною, студенти демонструють вищий рівень засвоєних знань як відразу після занять (79, 3 % проти 54 %), так і через певні часові проміжки, а саме: через два тижні рівень засвоєння знань в ігровій групі становив 64,9 % проти 11,8 % у звичайній, через шість тижнів — відповідно 33,2 % та 5,8 % [2, 142.].

Визначальна і спрямовуюча роль під час проведення “ділових” та “рольових ігор”, безумовно, належить викладачу. Водночас, центр влади свідомо зміщується у бік студентів і розподіляється між ними і викладачем як членами однієї групи. Психологічна перевага такого зміщення позицій викладача і студентів полягає в тому, що кожен з учасників інтерактивного заняття отримує рівне право на активну і відповідальну участь у процесі обговорення питань, прийнятті рішень, участі в дискусії тощо.

За рахунок цих взаємовідносин досягаються такі цілі: створюються можливості для застосування на практиці знань, набутих під час лекцій; учасники заняття набувають навичок аналітичної роботи (уміння сформулювати проблему, стисло аргументувати позицію, здійснювати пошук оптимальних варіантів вирішення завдань тощо); створюються умови для дискусії, зіткнення думок, різних точок зору, налагодження конструктивного діалогу тощо; стимулюється зацікавленість учасників заняття брати участь у навчальному процесі через активні дії, роздуми, виступи, аргументації, інтерпретації почутих думок, висловлення критичних зауважень, відстоювання власної позиції; виробляються навички цивілізованого ведення диску-

сії — поважне ставлення до іншої думки, толерантність та терпимість до іншомислення; формується вміння працювати в команді, колективна відповідальність за те, що робить група та за спільно прийняті рішення; виробляються навички діяльності на необхідний результат; моделюється ситуація, обставини, у яких майбутнім фахівцям доведеться виконувати свої функціональні обов'язки і тим самим набувається професійний досвід.

Результатами опрацювання навчального матеріалу під час проведення “ділових” та “рольових ігор” є: закріплені теоретичні знання, усвідомлене розуміння програмного матеріалу, відпрацьовані вміння і навички, сформовані стосунки, почуття, цінності та інтереси. А це означає, що інтерактивні форми навчання містять не лише навчально-практичний, а й соціально-психологічний потенціал.

Коротко зупинимося на методологічних особливостях організації і проведення “ділових” та “рольових ігор”.

“Ділова гра” передбачає надання слухачам кількісних даних (залежно від змісту навчальної дисципліни це можуть бути, наприклад, показники трудової міграції населення, кількість частково зайнятих або безробітних, дані економічної чи фінансової статистики, результати соціологічних опитувань щодо ідеологічних преференцій громадян і т. п.), або різних точок зору на проблему, ситуацію, визначення, якісні характеристики. У процесі гри її учасники змагаються у виборі й обґрунтуванні оптимального рішення, розв'язанні завдань, проблем, ситуацій, які можуть мати як кількісні, виражені у цифровій формі, так і якісні (змістовні) показники.

Технологічно “ділова гра” включає низку послідовних етапів: початковий — введення в проблему, формування вихідних даних, отримання конкретних завдань учасниками гри; основний — артикуляція позицій учасників гри, розгорнута дискусія по суті питань обговорення, зіставлення точок зору, висловлення позицій “за” і “проти”; вирішальний — вибір і обґрунтування найбільш оптимального й ефективного рішення, або досягнення взаємної згоди, погодження остаточного варіанта і

прийняття рішення; заключний — підбиття підсумків роботи, оцінка внеску в загальний успіх учасників ділової гри, аналіз її перебігу, труднощів, які виникали у ході гри, позитивних і негативних аспектів.

До переваг “ділової гри” науковці і практики відносять її спрямованість на активне засвоєння знань через практичне опрацювання теоретичного матеріалу, розвиток аналітичних здібностей учасників та колективну співпрацю над вирішенням конкретного завдання (проблеми). “Місію” активізації творчої думки, формування творчого мислення, продукування нових ідей у процесі ділової гри ефективно реалізує груповий метод вирішення проблеми, а саме — “мозковий штурм” або брейнстормінг.

Попри це, в процесі “ділової гри” її учасники набувають певних психологічних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності (залежно від змісту практичних завдань, які виконуються під час її проведення). Формуванню таких якостей, зокрема, сприяють і вимоги до учасників ділової гри: добре знати свої завдання і функції; аргументовано відстоювати власну позицію, з гідністю визнавати свої недоліки і прорахунки, об'єктивно оцінювати переваги опонентів; прагнути до встановлення істини, продукувати корисні ідеї і рішення; виявляти коректність і повагу до всіх учасників гри; прагнути до максимальної результативності; використовувати для оптимізації власної рольової діяльності прийнятні з точки зору моралі засоби [5].

“Рольова гра”, на відміну від “ділової”, — це така форма активного навчання, яка передбачає імітацію, імпровізацію під час заняття відповідно до концепцій тих ролей її учасників, на виконання яких вони призначені, або які вони обрали самостійно, за власними бажаннями і вподобаннями.

Виконання таких ролей чимось нагадує імпровізацію в драматичній виставі, де актору визначено амплуа, однак не надані слова, які потрібно говорити. Її учасники теж імпровізують свої відповіді, позиції, рішення залежно від конкретної ситуації і завдань, які потрібно вирішити.

Навчально-методичний потенціал “рольових ігор” розкривається через цілі, на досягнення яких вони спрямовані, а саме: створити можливість для практичного засвоєння знань, набутих на лекціях; стимулювати розвиток творчих здібностей, вміння орієнтуватися в різних ситуаціях та обирати варіанти ефективної поведінки; розвивати комунікативні навички, вміння висловити власну думку, переконувати колег у перевагах власної точки зору, чітко й аргументовано вести діалог тощо; забезпечити канали для висловлення почуттів, ставлення до матеріалу, який обговорюється; формувати у студентів впевненість у власних силах; посилювати чи викликати інтерес до навчальної проблеми, формувати розуміння її важливості; розвивати уяву студентів, стимулювати їх самоствердження в суспільстві через самоствердження в групі, колективі [4].

Існує кілька типів “рольових ігор”. Перший — організація рольових ситуацій на базі вивченого матеріалу і “прив’язка” його до конкретного практичного завдання (наприклад, реформування політичної системи і засідання робочої узгоджувальної групи з представників Секретаріату Президента, Кабінету Міністрів, Верховної Ради, політичних та громадських організацій). Формуються групи студентів, які виконують ролі представників цих інститутів і готують свої матеріали на засідання, виконуючи при цьому ті чи інші ролі.

Другий тип “рольової гри” — визначення проблеми для обговорення, яка пов’язана з навчальним матеріалом і яка, на момент проведення заняття, є суспільно актуальною та цікавою для студентів. При цьому дуже важливо сформулювати її таким чином, щоб спонукати їх до подальшого набуття знань.

Ще один тип “рольової гри” — моделювання гіпотетичної або реальної ситуації як об’єкта “проблемної ситуації” та конструювання на цій основі трьох-чотирьох рольових вправ з метою демонстрування різних аспектів цієї ситуації (наприклад, політична криза і можливі варіанти виходу з неї).

Як будь-яка форма навчання, “рольова гра” має не лише сильні, а й слабкі сторони.

Слабкими сторонами використання “рольових ігор” можна вважати: по-перше, необхідність великої організаційної підготовчої роботи (за відсутності достатнього часу на підготовку до такого заняття, зробити це буває досить складно); по-друге, ефективність “рольових ігор”, як правило, буває проблематичною у випадку, коли її учасники не в змозі позитивно співвіднести запропоновану їм гру зі змістом навчального курсу; по-третє, часто організатори “рольових ігор” плутають ентузіазм, який висловлюють їх учасники на початку проведення гри, з реальним їх потенціалом щодо вирішення конкретного практичного завдання (тоді заняття перетворюється, образно кажучи, у “спектакль” з нульовим навчальним ефектом).

Ефективність використання “рольових ігор” у навчальному процесі залежить від дотримання певних вимог під час їх підготовки та проведення. Обов’язковою умовою є їх ретельна підготовка, куди входить розробка сценарію, розподіл ролей, узгодження системи і механізмів взаємодії учасників гри та критеріїв їх оцінки. Це, у свою чергу, передбачає визначення проблеми, яку можна проілюструвати “рольовою грою”, та ситуації, завдань і ролей, які з неї випливають. Важливо також дотримуватися процедури гри — правил для ведучого (організатора) і учасників гри та критеріїв визначення “переможців”. За необхідності варто заздалегідь попідкваліфікуватися про наявність певного обладнання: методичного матеріалу, технічних засобів, іншого матеріального обладнання.

На практиці процес “рольової гри” має вигляд послідовності трьох основних етапів проведення заняття — початкової підготовки, конструювання самої гри й оцінки її результатів. Залежно від визначеної для рольової гри проблеми й окресленої ситуації можуть бути використані різні форми її проведення — опис ситуації з наступним її розвитком відповідно до визначених ролей і завдань; моделювання діалогу протилежних підходів до вирішення запропонованої ситуації (ролі “стверджуючої” і “заперечуючої” сторін); судове засідання, де подаються покази відповідно до поставлених завдань тощо.

Оскільки “рольові ігри” імітують реальне життя суспільства, вони можуть піднімати питання, на які не завжди є однозначні відповіді, тому важливо орієнтувати студентів на сприйняття різних, навіть кардинально протилежних точок зору і ставлення до цього як до нормального явища. Не варто також прагнути досягти консенсусу за будь-яку ціну, краще відзначити ті моменти, відносно яких було досягнуто порозуміння, і залишити для подальшого обговорення ті, стосовно яких думки розділилися.

“Рольову гру” найдоцільніше використувати тоді, коли є потреба розглянути й обговорити ту чи іншу проблему з різних точок зору (наприклад, проблема моралі в політиці, концепція реформування місцевої влади тощо) і не рекомендується застосовувати з метою простого інформування. В першому випадку вона сприяє розвитку мисленої активності студентів, їх аналітичних здібностей, у другому — не виконує свого призначення.

Інтерактивні методи навчання розвивають демократичний стиль спілкування викладача і студентів, сприяють кращому поєднанню теорії з практикою, адже до істинного знання, як ще свого часу говорив Конфуцій, ведуть три шляхи: шлях роздумів, шлях наслідування та шлях досвіду.



Література

1. Бородінов В. Д. Роль ділових ігор у підготовці спеціалістів. Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти // Матер. міжнар. наук. конф. — Донецьк, 1998. — 150 с.
2. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в активные формы обучения. — М., 1998.
3. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін // Вища школа України. — 2011. — № 1. — С. 8–11.
4. Основи демократії. Методичні рекомендації для викладачів щодо використання інтерактивних методів навчання фахівців зі спеціальностей “Міжнародна інформація” та “Країнознавство” РІС КСУ денної та заочної форми навчання / Є. Б. Тихомирова, С. С. Троян. — Рівне, 2003.
5. Пивнева Л. М. Методика преподавания общественно-политических дисциплин. — К., 2002.

Кардинальні зміни векторів суспільного розвитку на початку третього тисячоліття сформували принципово нові вимоги до системи підготовки спеціалістів — фахівців, спроможних до самоосвіти та саморозвитку, здатних витримувати конкуренцію на ринку праці, проявляти інноваційність і творчу активність у професійній діяльності. Такі завдання покликана вирішити суб'єкт-суб'єктна освітня парадигма, де викладач і студент розглядаються як активні учасники навчального процесу. Практичною формою реалізації цього завдання виступають інтерактивні форми навчання.

Кардинальные изменения векторов общественного развития в начале третьего тысячелетия сформировали принципиально новые требования к системе подготовки специалистов, способных к самообразованию и саморазвитию, которые могут выдерживать конкуренцию на рынке труда, проявляют инновационность и творческую активность в профессиональной деятельности. Такие задачи призвана решить субъект-субъектная образовательная парадигма, при которой преподаватель и студент рассматриваются как активные участники учебного процесса. Практической формой реализации этой задачи выступают интерактивные формы обучения.

The drastic changes of the vectors of social development at the beginning of III century shaped and formed entirely new demands for the system of training specialists — specialists, capable of self-education and self-development, who can be competitive at the labor market, who can show innovation and creativity in professional activities. The subjective educational paradigm is designed to solve such problems, where the teacher and the student are treated as active participants in the learning process. The interactive forms of learning can be seen as practical form of carrying out this task.

Надійшла 17 лютого 2012 р.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 217–221

Проблеми здоров'я і здорового способу життя учнівської та студентської молоді та умови їх оптимізації стали предметом дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів. Актуальною проблемою сучасної психологічної та педагогічної науки є впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій.

Багато хто згадує про необхідність піклуватися про своє здоров'я тільки тоді, коли захворіє. Не менше і тих, хто пливе за течією життя, не замислюючись про своє здоров'я та духовне вдосконалення. Але, на щастя, є люди, і їх немало, які усвідомлюють необхідність духовного вдосконалення та збереження здоров'я. Вони прийшли до розуміння того, що щасливим може стати тільки здорова і духовно розвинена людина.

Здоров'я — одна з найвищих людських цінностей, одне з джерел щастя, радості, основа оптимальної самореалізації. Здоров'я є інтегративною характеристикою особистості, що містить у собі фізичний, соціальний і духовний аспекти. Здоров'я не є самоціллю, воно є засобом, що дає змогу більш повно реалізувати свій життєвий потенціал. Ще Сократ говорив, що “здоров'я — не все, але все без здоров'я — ніщо”. Зміна навколишнього середовища, зміна відносин між технікою і людиною в процесі роботи, змінений темп життя — це серйозний іспит для людини на міцність. Нинішня нова якість життя ставить умовою і нову якість людини, і як наслідок — якісно інший підхід до проблеми її здоров'я, що передбачає формування у студентів знань, умінь та навичок культури здоров'я та здорового способу життя.

Сучасний стан здоров'я населення України характеризується такими негативними тенденціями, як: рання алкоголізація, тю-

нюнопаління, вживання наркотиків, гіподинамія, неправильне харчування, надмірні психоемоційні навантаження [14, 63]. За нашими даними, 58 % студентів ВНЗ ведуть неправильний спосіб життя, у більшості з них відсутні навички збереження здоров'я. Як вказує М. Яхнін, “незадовільний стан здоров'я молоді обумовлений падінням суспільної моралі, низьким рівнем мотивації здорового способу життя та культури здоров'я у значної частини населення України, раннім початком статевого життя, негативним впливом засобів масової інформації” [14, 64].

Стан здоров'я людини, за оцінками різних дослідників, щонайменше на 50 % залежить від способу життя людини [1; 6; 12; 13]. Отже, здоров'я є константа, детермінована способом життя індивідуума, що передбачає наявність у особистості свідомих і стійких ціннісних настанов та переконань щодо прихильності до здорового способу життя.

Формування прихильності до здорового способу життя в учнівської та студентської молоді є міждисциплінарною проблемою, тому її розробляють психологи, педагоги, соціологи, лікарі. Так, медичні аспекти формування здорового способу життя розкрито в працях М. Амосова, І. Брехмана, Р. Васильєвої, Ю. Лісіцина, М. Яхніна та ін.; психолого-педагогічні аспекти розглянуто в дослідженнях С. Волкової, М. Гончаренка,

О. Левківської, Н. Максимової, В. Оржеховської, О. Пилипенка, Е. Чарлтона та ін.

Складові ЗСЖ включають різноманітні елементи: харчування, побут, умови праці, рухову активність, які на сьогодні є всебічно дослідженими. Крім того, у більшості досліджень увага приділяється як згаданим компонентам ЗСЖ, так і екологічним умовам, шкідливим звичкам та ін. [1; 4; 6; 10]. Але, на превеликий жаль, поза увагою вчених знаходиться психологічна складова ЗСЖ, яка, як показують останні дослідження, є превалюючою, оскільки включає в себе думки, переконання, цінності, мотивацію, емоції (відносини, силу волі) та багато інших особистісних компонентів, які обумовлюють не тільки його психічне, а й фізичне здоров'я, позитивну наповненість буття і психологічну гармонійність відносно себе та інших.

Незважаючи на очевидну актуальність, тематика здорового способу життя до сьогодні не була пріоритетною у вітчизняних психологічних дослідженнях.

Як свідчить аналіз наукової літератури, актуальною проблемою сучасної психологічної та педагогічної науки є створення й упровадження у навчально-виховний процес ВНЗ здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій, спрямованих на збереження, формування та зміцнення здоров'я студентів. Сутність зазначених технологій, за визначенням М. Яніна, "полягає у формуванні знань і навичок здорового способу життя, посиленні відповідної мотивації та свідомого ставлення студентів до свого здоров'я, що припускає психологічну діагностику/самодіагностику наявного стану людини з подальшою психолого-екологічною корекцією та досягнення гармонійного образу "Я" в особистості, яка готова до засвоєння соціальних прикладів здорового способу життя і їх інтеріоризації як особистісної цінності, що сприятиме формуванню свідомих і неусвідомлюваних соціальних установок і його відтворення на своєму життєвому шляху" [14, 70]. Отже, впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних, психологічних, соціальних заходів.

Зазначимо, що поняття "здоров'язберігаюча" можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я студентів та викладачів. З метою реалізації зазначених технологій запропоновано спецпрактикум "Психологія способу життя", який спрямований на формування прихильності до здорового способу життя у студентської молоді. Він складається з трьох тематичних блоків-розділів, які включають сорок тем. Загальна тривалість — 80 годин.

Спецпрактикум розкриває теоретичні і практичні засади формування здорового способу життя. Враховуючи досягнення сучасної медичної і психологічної науки, аналізуються складові психології способу життя: індивідуальна схильність до хвороб, переконання, позитивне мислення, емоційно-вольова і мотиваційна сфери, міжособистісні взаємовідносини та ін. і їх вплив на здоров'я людини. Розглядаються східні (Цигун, Хатха-йога, Аюрведа, Фен-шуй та ін.) та альтернативні підходи до способу життя (Л. Хей, Л. Вілма, Ш. Гавейн, Г. Малахов, М. Норбеков та ін.). Викладання матеріалу супроводжується практичними рекомендаціями та вправами, спрямованими на гармонізацію способу життя. Крім того, навчальний курс містить методи діагностики здоров'я і способу життя та психотехнології формування екологічного способу життя, що дає можливість розробити власну програму саморозвитку і самовдосконалення.

Мета спецпрактикуму: навчання студентів психологічним методикам і технологіям, які спрямовані на відновлення і збереження здоров'я, гармонізацію міжособистісних взаємовідносин, особистісне і духовне самовдосконалення.

Основні завдання:

- визначення психологічних чинників здорового способу життя;
- з'ясування особистісних особливостей людини, які впливають на відновлення і збереження здоров'я;
- вивчення психологічних методів і прийомів відновлення і збереження здоров'я;

- визначення ролі і місця психологічних знань для гармонійного способу життя.

Очікувані результати.

Студент знатиме:

- психологічні методи та прийоми відновлення та збереження здоров'я;
- як за допомогою психологічних знань протистояти хворобі ще до її прояву;
- як здійснювати самооцінку фізичного, психічного і соціального здоров'я;
- як допомогти собі вийти з неврозу і як протистояти стресам;
- як подолати шкідливі звички і перемогти надмірну вагу;
- як обернути свої недоліки в переваги;
- як створювати свою власну систему оздоровлення і лікування;
- як за допомогою психологічних методів і прийомів гармонізувати міжособистісні взаємовідносини в сім'ї, на роботі;
- як планувати і прогнозувати розвиток своєї діяльності і особистого життя;
- як складати індивідуальний план особистісного зростання;
- як досягти внутрішньої гармонії за допомогою самопізнання і саморозвитку.

Студент умітиме зберігати й зміцнювати власне здоров'я, гармонізувати свій внутрішній світ, стосунки з оточуючими за рахунок:

- розвитку практичних навичок протистояння стресам, вирішення проблем, розвитку позитивного відчуття майбутнього і підвищення самооцінки;
- ефективного використання власних ресурсів;
- практичного оволодіння психологічними прийомами і технікою самопізнання і самокорекції для підтримки психологічного здоров'я в умовах повсякденної діяльності;
- перепрограмування себе для більш екологічного життя за допомогою: усвідомлення та розуміння цілей, завдань і сенсу життєвого шляху людини; знайомства з програмами психіки, які визначають ефективність життєдіяльності; вивчення способів самоперепрограмування себе на екологічний

спосіб життя; визначення і розширення меж власного тунелю реальності; позитивного мислення і екологічної поведінки відносно себе та інших; гармонізації міжособових взаємовідносин у сім'ї, на роботі; використання потенціалу несвідомого для переходу на вищий рівень на шляху до психологічної досконалості.

Програма та зміст спецпрактикуму.

Розділ 1. Психологія здоров'я і здорового способу життя.

Тем: 1. Поняття здоров'я, його зміст і критерії. Поняття здорового способу життя. 2. Вплив навколишнього середовища, спадковості, біоритмів на здоров'я людини. Логічні рівні здоров'я. 3. Шкідливі звички та здоров'я. Як кинути палити і відмовитися від алкоголю. 4. Неврози. Як допомогти собі вийти з неврозу? 5. Стрес і його вплив на людину. Методи подолання стресів і еврстресове реагування. 6. Харчування і здоров'я (матеріальні й енергетичні компоненти харчування людини; свідомість людини і харчові звички; як скинути зайву вагу і контролювати її; роздільне харчування; природне харчування; збалансоване харчування; індивідуалізація власного харчування). 7. Сон і здоров'я. Теорія і практика усвідомлених сновидінь. 8. Мистецтво здорового сексуального життя. 9. Інтегральна оцінка рівня здоров'я. Самооцінка фізичного, психічного і соціального здоров'я. Оцінка рівня задоволеності якістю життя. 10. Методики роботи з диханням по нормалізації внутрішнього середовища організму. 11. Фізичні вправи і здоров'я. 12. Сила позитивного мислення і усвідомленого наміру. 13. Різні напрями східних оздоровчих практик. Організація здорового способу життя відповідно до китайської традиції (Чжун Юань Цигун); Спосіб життя і вправи за системою йогоїв; Організація способу життя відповідно до староіндійської традиції (Аюрведа); Екологізація способу життя за допомогою медитації. 14. Традиційні і нетрадиційні підходи до здорового способу життя (Л. Вілма, Л. Хей, Ш. Гавейн). 15. Сучасні підходи до здорового способу життя (Система здоров'я Ніші; Система оздоровлення Г. П. Малахова;

Система природного гартування Порфірія Іванова; Система самовиховання людини по М. Норбекову; Система духовного розвитку і здоров'я Г. П. Грабового; НЛП: модель і психотехнології поліпшення здоров'я. Нейролінгвістична модель внутрішнього світу людини і її вплив на спосіб життя). 16. Як створювати свою власну систему оздоровлення і лікування.

Розділ 2. Психологія міжособистісних відносин.

Темі: 17. Поняття і загальні характеристики спілкування. Міжособистісне пізнання, децентрація, рефлексія, ідентифікація, емпатія і їх роль у спілкуванні. 18. Про формування відносин. Взаємозв'язок спілкування і відносин. Маніпулювання в спілкуванні. 19. Діалог як форма психологічної дії. Проектування або вкладання себе в іншого. 20. Комунікативне ядро особистості і його прояви. Психологічні чинники, які забезпечують успішність або утрудненість спілкування. 21. Психологія конфлікту. 22. Трансактний аналіз спілкування. 23. Секрети сімейного спілкування. Кризи сімейного життя. 24. Мистецтво спілкування (Метамова, або Як читати між рядків; Прості секрети безконфліктності; Дипломатія — мистецтво домовлятися; мистецтво полемічного бою; Психологічне айкідо). 25. Психологія міжособистісних відносин і сексуального життя (чоловік і жінка). П'ять мов любові.

Розділ 3. Психологія особистісного зростання.

Темі: 26. Цілі і маршрути нашого життя. Аналіз життя і долі. Результати нашого життя. 27. Особистість і доля. Сценарії долі. 28. Результат, який ми вибираємо. Сила усвідомленого наміру. 29. Наш внутрішній світ. Вище "Я". Вікові кризи. Внутрішньоособові конфлікти. 30. Духовність. Любов і прощення. 31. Ступені особистісного зростання. 32. Методи перепрограмування власної долі. 33. Духовне самопрограмування. Подолання криз життя. 34. Вивільнення внутрішніх сил (ОШО). 35. Шлях самопізнання і саморозвитку (томалогія). 36. Практика прямого шляху. Шлях ясної свідомості (Бодхи). 37. Шлях осяяння (суфізм). 38. Медитація як

метод зміни свідомості. Досягнення внутрішньої гармонії за допомогою медитації. 39. У пошуках сенсу: психотренінгова програма самопізнання і саморозвитку (Дзен-буддизм). 40. Складання індивідуального плану особистісного зростання.

Усі заняття детально описані, містять пошаговий алгоритм дій з визначенням мети і завдань, які вони вирішують, завдання для самостійної роботи. Під час проведення занять використовувалися такі інтерактивні методи навчання, як: рольові ігри, метод конкретних ситуацій, мозковий штурм, метод інциденту, дискусія, метод дилем, тренінгові вправи та ін. Усі форми роботи, методи і вправи, які використовувалися нами, мають гуманістичну спрямованість і були модифіковані нами та адаптовані до умов навчання у вищому навчальному закладі (більшість запропонованих вправ розроблена нами особисто). Завдяки використанню цих форм і методів, відбувається забезпечення переходу зовнішніх стимулів у внутрішні мотиви, переконання, дії: від загальних вимог, зумовлених навчально-виховним процесом, до вимог конкретного студента, які кожна особистість ставить до себе; від дій за зовнішніми зразками поведінки — до дій за власними переконаннями.

За результатами впровадження спецпрактикуму у навчально-виховний процес можемо констатувати ефективність запропонованого підходу.

Отже, на сьогодні важливим і перспективним для психолого-педагогічної науки є завдання збереження, зміцнення здоров'я студентів як за допомогою організації і здійснення особистісно-орієнтованого педагогічного процесу з урахуванням основних валеопсихологічних принципів, так і формування відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. З метою реалізації здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ нами запропоновано спецпрактикум "Психологія способу життя", який спрямований на формування прихильності до здорового способу життя у студентської молоді,

навчання студентів психологічним методикам і технологіям відновлення і збереження здоров'я, гармонізацію міжособистісних взаємовідносин в сім'ї, особистісне і духовне самовдосконалення.



Література

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. — М.: Физкультура и спорт, 1987. — 214 с.
2. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. — СПб.: МГП "Петрополис", 1992. — 123 с.
3. Брехман И. И. Введение в валеологию — науку о здоровье. — Л.: Наука, 1987. — 125 с.
4. Васильева Р. Ю. Формування здорового способу життя студентів при вивченні дисципліни "безпека життєдіяльності" у ВНЗ // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. — Вип. 50. — Житомир. — 2010. — С. 151–154.
5. Войтенко В. М. Здоровий спосіб життя і рухова активність підлітків // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості: Зб. наук. праць. — К., 2001. — С. 64.
6. Горцев Г. Энциклопедия здорового образа жизни. — М.: Вече, 2001. — 461 с.
7. Закопайло С. Компоненти здорового способу життя старшокласників // Фізичне виховання в школі. — 2001. — № 3. — С. 52–53.
8. Кравчук О. В. Нетрадиційні методи й системи оздоровлення: Навч. посіб. — Кіровоград, РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. — 2002. — 196 с.
9. Левківська О. П. Психологічні засади формування у підлітків здорового способу життя // Психологічні стратегії в освітньому просторі: Зб. наук. праць. — К.: Київ. міжрегіон. ін-т удосконалення вчителів ім. Бориса Грінченка, 2000. — С. 24.
10. Лисицын Ю. П. Образ жизни и здоровье населения / Ю. П. Лисицын — М., 1982. — 40 с.
11. Мельник С. В. Теоретичні основи формування у підлітків здорового способу життя // Теоретико-методичні проблеми навчання і виховання: Зб. наук. праць. — К.: Фенікс, 2000. — С. 52–60.
12. Никифоров Г. С. Психология здоровья. — СПб.: Речь, 2002. — С. 79–103.
13. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни // Вопр. психол. 1997. — № 2. — С. 3–14.
14. Яхнін М. В. Здоров'я і здоровий спосіб життя. — К.: Наук. думка, 2009. — 214 с.

Запропоновано спецпрактикум "Психологія способу життя", який спрямований на формування прихильності до здорового способу життя у студентської молоді, навчання студентів психологічним методикам і технологіям відновлення і збереження здоров'я, гармонізацію міжособистісних взаємовідносин в сім'ї, особистісне і духовне самовдосконалення.

Предложен спецпрактикум "Психология образа жизни", который направлен на формирование склонности к здоровому образу жизни студенческой молодежи, обучение студентов психологическим методикам и технологиям возобновления и сохранения здоровья, гармонизацию межличностных взаимоотношений в семье, личностное и духовное самосовершенствования.

The practical "Psychology of way of life" is offered, which is directed on forming of liking for the healthy way of life for student young people, studies of students to the psychological methods and technologies of renewal and saving of health, harmonization of interpersonality mutual relations in families, personality and spiritual self-perfections.

Надійшла 21 лютого 2012 р.

ДЕСКРИПТИВНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ОЦЕНКИ ПРИГОДНОСТИ ПРИЗЫВНИКОВ ДЛЯ СЛУЖБЫ В АРМИИ В ЕВРОПЕЙСКИХ ГОСУДАРСТВАХ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 222–228

Систематизации и анализу подвергнуты подходы, методы и инструменты оценки физической и психической пригодности призывников для активной службы в армии, принятые в некоторых европейских государствах.

Компетентными органами для оценки пригодности для активной службы в армии являются окружные комиссии и воеводские (апелляционные) комиссии. Их назначают воеводы, согласовав с шефами воеводских военных штабов и председателями окружных врачебных палат. Окружная врачебная комиссия (РКЛ) состоит из трех врачей (в том числе терапевта и хирурга), из которых воевода назначает председателя. Состав воеводской комиссии подобен окружной, но профессиональные требования к ее членам более высокие. Врачей и вспомогательный персонал назначают в комиссию из действующих на данной территории здравоохранительных учреждений [1].

Основной задачей окружной врачебной комиссии является причисление призывника к одной из следующих категорий пригодности для активной службы в армии:

- кат. **А** — *годится для службы в армии;*
- кат. **В** — *временно непригоден для службы в армии;*
- кат. **Д** — *непригоден для службы в армии в мирное время;*
- кат. **Е** — *перманентно непригоден для службы в армии в мирное время и в случае объявления мобилизации и во время войны* [1].

Решения выдаются комиссией на основании «медицинского исследования физи-

ческой и психической пригодности данного лица для соответствующего вида службы в армии, с учетом результатов специальных исследований. Осмотр призывников проводится в присутствии всех членов комиссии. Решения принимаются большинством голосов. В случае равного количества голосов, решающим является голос председателя. О призывниках, которые в результате увечья, подтвержденного врачебной документацией, не в состоянии явиться на осмотр, решают заочно по заявлению их опекунов. Специальные исследования, в том числе психиатрическое и психологическое исследования, а также больничное наблюдение проводится в здравоохранительных учреждениях, с которыми воеводы подписали договор о такого рода услугах [1].

Психиатрические исследования могут проводиться в военных здравоохранительных учреждениях по заявлению психолога, проводящего психологические исследования. Психологические исследования, проводимые в военных психологических кабинетах, носят характер отборочных исследований — подбор для военных специальностей и функций призывников-кандидатов на профессиональную военную службу, кандидатов на военные специальности (аквалангистов, парашютистов, шоферов и др.). Они охватывают исключительно призывников

с категорией А. В 1998 г. в сорока военных психологических кабинетах подобные исследования прошли около 80 тыс. призывников, у приблизительно 20 тыс. из которых было установлено отсутствие требующихся психических predispositions [1, 2–3].

Оценка физической и психической пригодности призывников для активной службы в армии определяется как основной отбор. Его основной целью является выделение из количества мужчин призывного возраста тех, чье состояние здоровья делает перманентно или временно невозможным исполнение военного долга. Однако, это не исчерпывает сути основного отбора. Военный долг состоит не только в основной службе в армии, но и в вооруженных частях, не входящих в состав вооруженных сил. Поэтому, кроме элиминации лиц, очевидно неспособных на овладение военными основами, врачебная комиссия решает, причисляя призывника к определенной категории пригодности, может ли он пройти военную службу без ограничений, на определенных постах или в другой форме [1, 9–10].

Первым шагом в направлении коррекции этой системы должно быть определение рациональных критериев пригодности для службы в армии, адекватных целям основного отбора. Эти критерии должны быть основаны на однозначных медицинско-психологических предпосылках. Этим требованиям не соответствует, например, категория D — *непригоден для службы в мирное время*. Причисление к этой категории освобождает призывника как от основной службы в армии, так и от всяких других форм военного обучения, но не освобождает от службы “в случае объявления мобилизации и в во время войны”. Оптимальным решением было бы возвращение к классификации пригодности для службы в армии по инструкции Zdr. 195/79 и 206/84. В этих предписаниях в пределах категории А выделены три группы — А-1, А-2, А-3, определяющие пригодность для определенных должностей или видов службы. Похожая классификация действует во многих странах НАТО [1, 10].

Процентное участие призывников, признаваемых в настоящее время непригодны-

ми для службы в армии (около 25 %), близко аналогичному показателю в Швеции и Германии. Однако, это не означает, что результаты набора в Польше такие же, как в этих странах. В Польше порядка 15 % призывников причисляются к категории D, для которой там нет эквивалента, и только по 5 % — к категории В и Е. На этом основании можно считать, что в Швеции и Германии у призывников чаще обнаруживаются существенные проблемы со здоровьем и/или применяются более острые критерии классификации. Наверное, так обстоит дело с психическими проблемами, поскольку каждый второй призывник, непригодный для службы в армии, там непригоден именно по этой причине, тогда как в Польше — каждый четвертый [1].

Похожее процентное участие призывников, непригодных для службы в типично сельских и индустриальных районах, в районах с высоким и низким показателем безработицы, со слабой и с развитой сетью медицинских учреждений и др. свидетельствует о том, что результаты набора не отражают состояния здоровья призывной молодежи или ее действительной пригодности для службы в армии. Эти результаты составляют равнодействующую таких взаимосвязанных правовых и организационных причин, как ограничение набора до трех, а в 2000 г. до двух месяцев, недостаток достоверной информации об исследуемых, недостаточная подготовка членов комиссии, незнание армии и отсутствие мотивации у врачей, назначенных на работу в комиссии, отсутствие фактического профессионального надзора над деятельностью этих комиссий.

Поскольку создание региональных военных центров набора не представляется возможным в ближайшем будущем из-за высоких расходов, единственным решением, которое может сделать систему оценки пригодности призывников для службы в армии более производительной, является поручение проектных заданий этим центрам 20 районным военным врачебным комиссиям (RWKL) и 40 военным психологическим кабинетам. Эти учреждения уже сегодня в ограниченном объеме проводят такие иссле-

дования: RWKL — в период между наборами, когда не функционируют РКЛ, военные психологические кабинеты постоянно занимаются подбором призывников на определенные специальности. После создания правовых, кадровых и технических условий для расширения этой деятельности они могли бы с успехом выполнять задачи как функционирующих теперь временно военных врачебных комиссий, так и штатных психологических кабинетов набора. Это в значительной степени улучшило бы управление человеческими ресурсами для потребностей обороны. Это создало бы основания для образования центрального банка данных, собирающего всю необходимую в этом плане информацию [1, 10–11].

В европейских государствах, входящих в НАТО, нет единой системы оценки состояния здоровья кандидатов на службу в армии. Например, в Великобритании, где есть профессиональная армия, каждый вид вооруженных сил имеет свою систему отбора и подбора. Также в странах, где существует всеобщая военная обязанность, функционируют разные системы медицинско-психологического отбора призывников. Среди них можно выделить четыре основные модели: швейцарскую, французскую, шведскую, немецкую [2, 13].

Швейцарская модель

Вооруженные силы нейтральной Швейцарии насчитывают примерно 40 000 солдат. Это армия типа территориальной милиции, более чем на 90 % состоящая из призывников. В соотношении с численностью населения и площадью страны это одна из самых многочисленных и хорошо вооруженных армий в Европе. Ее возможности мобилизации на случай войны превышают 600 тыс. солдат. Военная обязанность охватывает мужчин в возрасте 20–50 лет, а офицеров — до 55 лет. Служба в армии проходит в несколько этапов: в 20 лет — 118 дней основного обучения в так называемой школе новобранцев, в течение последующих 12 лет — восемь циклов обучения по двадцать дней; после окончания 32 лет — 40 дней обучения в Ландвере; после 42 лет — 14 дней обучения в Ландштурме.

Общий период службы для непрофессиональных солдат составляет 332 дня.

Набор в Швейцарии проводится два раза в год. Осмотр призывников длится один день. Его проводят штатские врачи с необходимым военным опытом. Осмотр состоит в оценке общего состояния здоровья и в анализе предоставленной медицинской документации. Психиатрические и психологические консультации используются только при необходимости. На этом этапе осмотра отсеивают призывников с очевидными психическими проблемами. Остальных берут в армию и наблюдают за ними в течение четырехмесячного периода обучения новобранцев, к которому относятся как к продолжению основного отбора. Мерилом психической пригодности для службы в армии являются:

- достаточный интеллект и образование;
- зрелость и способность преодоления стресса;
- способность к общению с товарищами и начальством.

Около 5 % новобранцев увольняют до срока по психиатрическим соображениям. Солдаты, признанные пригодными для службы, направляются на дополнительные психологические исследования, на основании которых их причисляют к соответствующим военным специальностям [2].

Швейцарская модель определяется как “традиционная”, она основана на практической проверке способностей к приспособлению в условиях основного обучения. Считается, что это лучше определяет солдатскую эффективность, чем психологические тесты. Условием успеха этого метода является тщательный предварительный отбор призывников и высокая квалификация обучающих кадров [2, 13–14].

Французская модель

Вооруженные силы Франции насчитывают в настоящее время примерно 250 тыс. солдат, в том числе около 80 тыс. призывников. С 1 января 2003 г. планируется их полная профессионализация. Основная служба в армии длится 10 месяцев. На нее призываются мужчины в возрасте 19 лет, соответствующие необходимым критериям здоровья. Осмотр

призывников и добровольцев проводится в 10-ти окружных центрах диагностики и отбора, подчиненных ведомству обороны. Осмотр длится 3 дня и состоит из частей: медицинской, психологической, общевойсковой.

Медицинская часть охватывает: многопрофильные врачебные осмотры, лабораторные исследования и рентгеновское исследование легких. В сомнительных случаях предусмотрено больничное наблюдение до 10-ти дней. Результаты медицинского осмотра представлены в форме так называемого медицинского профиля SIGYCOR. Буква **S** — обозначает верхние конечности и плечевой пояс, **I** — нижние конечности и тазовой пояс, **G** — общее состояние, **Y** — глаза и остроту зрения, **C** — распознавание цветов, **O** — уши и слух, **P** — психику. Каждое из этих свойств описывается с помощью следующих показателей:

- 1 — пригоден для службы в армии без ограничений;
- 2 — пригоден для службы на большинстве должностей;
- 3 — пригоден с ограничением;
- 4 — пригоден для службы только как пилот или на должности, соответствующей профессии на гражданке;
- 5 — пригоден для службы в невоенных частях;
- 6 — полностью непригоден.
- 7 — временная непригодность для службы.

В сомнительных случаях используется также формула *Bonen observation* — отсрочка окончательного решения на 90 дней. Французская инструкция об оценке пригодности для службы в армии содержит 491 заболелание и увечье, разделенных на 18 глав.

Психологические исследования составляют нераздельную часть оценки психической пригодности для службы в армии. Эта оценка производится на основании данных из биографического вопросника, результатов тестового измерения общей умственной производительности и ответа на 56 вопросов вопросника QVS, определяющего общую психическую устойчивость. Этот тест состоит из семи клинических шкал и проверяется авто-

матически. Результат 20 баллов свидетельствует о низкой психической устойчивости и составляет показание для подлежания призывника психиатрическому исследованию. Это исследование длится в среднем 10–20 минут и его результат определяет психическую пригодность для службы в армии.

Исследование призывника заканчивается разговором с офицером — специалистом в области подбора кандидатов на определенные должности. Этот офицер совершает синтез проведенных исследований и квалифицирует призывника, учитывая его приспособленческие способности к одной из трех групп пригодности в армии. Призывники с высокими приспособленческими способностями подвергаются дальнейшим психологическим исследованиям, цель которых составляет определение их предрасположенности к выполнению определенных специализированных функций [2, 15].

Французская модель дала пример системе основного отбора в Бельгии, где армия является профессиональной с 1 января 1994 г. Исследования кандидатов в насчитывающую около 40 тыс. военнослужащих армию проводятся только в одном диагностическом центре в Брюсселе.

Шведская модель

В нейтральной Швеции обязательная служба в армии была введена в 1812 г. С 1902 г. служить обязан каждый швед, соответствующий определенным критериям здоровья. Вооруженные силы Швеции насчитывают 45 тыс. солдат, в том числе 30 тыс. призывников. Служба в армии состоит из основного обучения, которое в зависимости от вида оружия и должности длится от 220 до 615 дней и совершенствующих занятий до 34 дней в году, и до окончания 47 лет жизни — в общем количестве до 700 дней. Основное обучение в гражданской обороне длится до 320 дней. Призывников, которые по медицинским причинам не были квалифицированы на основное обучение, могут призывать даже до окончания 70 лет для кратковременных упражнений, состоящих в использовании их профессиональных умений. Общий срок такого призыва не может превышать 760 дней.

Благодаря отличной системе обучения запасников мобилизационные возможности Швеции достигают 600 тыс. солдат. Организация набора, предназначение кандидатов на определенные виды службы, пополнение и обучение кадровых запасов для потребностей вооруженных сил и гражданской обороны находится в компетенции министерства обороны. Шведская система отбора призывников считается самой лучшей в Европе. Исследование призывников и добровольцев проводится в шести центрах отбора и набора. В каждом из них работают 3 врача-терапевта, 11 психологов, 5 медсестер и 5 солдат из основного обучения в качестве ассистентов. В течение года эта группа принимает до 12 тыс. призывников, а за один день — в среднем около 70–90. Дополнительно центры набора зарабатывают на собственные нужды проведением исследований в национальных медицинских осмотрах определенных возрастных и профессиональных групп, исследованием кандидатов в водители и др.

Исследование призывников длится 2 дня. В это время они расквартированы в центре. Один день предназначен для медицинских, а второй — для психологических исследований. Призывники являюся к исследованию с заполненным медицинским вопросником, который отправляется им одновременно с повесткой о призыве. Уполномоченные сотрудники центра имеют доступ также к центральному банку данных, собирающему всю информацию о призывнике, необходимую с военной точки зрения. Медицинское исследование состоит из врачебного осмотра и серии компьютерных исследований при помощи приборов, аудиометрии, оценки остроты зрения, измерения артериального давления крови и пульса, измерения мышечной силы, роста и веса, электрокардиографии в покое и исследования выносливости на циклоэргометре. Только в исключительных случаях используется специализированная, в том числе психиатрическая, консультация [2, 16].

Психологическое исследование состоит из ряда тестов и разговора с психологом. Сначала призывник вводит в компьютер данные из медицинского вопросника. Потом за 80 ми-

нут он решает 12 тестов, измеряющих: интеллект; чувствительность; наблюдательность; силу воли; инициативу; эмоциональное равновесие; социальную зрелость; устойчивость к стрессу; руководительские способности; межличностные умения; агрессивность; способность к пониманию и выполнению письменных инструкций; понимание правил техники и физики.

Испытуемые с интеллектом выше 6 баллов выполняют дополнительный тест телеграфного приема. На основании полученных результатов и разговора с призывником психолог ставит ему общую оценку по шкале от 0 до 9 баллов [2].

Результаты медицинских и психологических исследований кодируются и подвергаются компьютерной обработке. На их основании компьютер определяет категорию здоровья призывника. Призывники, признанные пригодными к службе, предстают перед офицером “в звании майора с линейной практикой”. С помощью компьютера этот офицер выбирает должность и военную часть, оптимальную с точки зрения здоровья и личностных свойств призывника и его индивидуальных желаний. Банк данных центра содержит подлежащие текущей актуализации характеристики 850 должностей в военных частях и 15 в гражданской обороне. Шведская модель дала пример системам отбора призывников в Австрии и Норвегии.

Немецкая модель

Вооруженные силы Федеративной Республики Германии насчитывают в настоящее время 320 тыс. солдат, в том числе 130 тыс. призывников. Основное военное обучение длится 10 месяцев. Призываются к нему мужчины в возрасте 18–25 лет, а в случае отсрочки от службы — до 28 лет. Обязательному участию в обучении запасников подлежат мужчины до 45 лет, а во всеобщей обороне — до окончания 60 лет [2, 18].

Набор в Германии длится непрерывно весь год. Учреждениями, отвечающими за его проведение, являются районные управления пополнений. Это штатские учреждения, подчиненные министерству обороны. Их около 100. Функционируют там врачи по призыву,

имеющие статус государственных врачей. Медицинский осмотр призывников длится один день. Призывника исследует только один врач (Ein-Arzt-System). Врач по призыву оценивает также психическое состояние призывника, и лишь в сомнительных случаях он пользуется психиатрической консультацией. Он обосновывает потребность в исследовании, заполняя специальную анкету, которая содержит данные из анамнеза, описание поведения призывника во время исследования и оценку его интеллектуального уровня по вопроснику Клуза.

Специальные и апелляционные исследования проводятся в семи медицинских центрах. В сомнительных случаях, по согласию призывника, его можно подвергнуть также пятидневному наблюдению в больнице. Однако, за конечный результат исследования и определение категории пригодности для службы в армии ответственность несет врач по призыву. Он одновременно определяет, на каких должностях призывник не может служить. Призывники, признанные пригодными, подвергаются потом однодневным психологическим исследованиям с точки зрения оценки их предрасположений к выполнению определенных функций. Вышеупомянутые определения, записанные в карте исследования призывника, передаются в военную часть и там решения проверяются. После окончания службы карта возвращается в управление. На ее основании определяется окончательная категория пригодности и адекватное ей мобилизационное назначение [2, 21].

С 1995 г. в Германии действуют следующие категории пригодности к службе в армии:

Вполне пригоден — к этой категории причисляются призывники, у которых не выявлены проблемы со здоровьем, перечисленные в состоящей из 82 позиций таблицы заболеваний и увечий.

Пригоден с ограничением на определенных должностях — лица с дефектами II и III степени.

Пригоден с ограничением в основном обучении и определенных действиях. Лица

с дефектами IV степени. Ограничения перечислены в каталоге военных действий.

Пригоден на определенные должности с освобождением от основного обучения — к этой категории причисляются призывники, которые не в состоянии соответствовать следующим минимальным требованиям:

- каждый день носить обмундирование со снаряжением до 3 кг;
- овладеть умениями пользования средствами защиты от АВС-оружия (атомного, биологического и химического);
- стрелять из ручного оружия для самозащиты во время трех упражнений по 10 часов в течение 3 дней;
- предоставить себе и товарищам первую медицинскую помощь;
- овладеть элементами строевой подготовки отдельного солдата, в том числе, принимать основную стойку и отдавать честь;
- находиться в казарме и участвовать в уборке помещений;
- использовать военную провизию;
- выполнять упражнения до 6 часов в день в месте расположения части;
- заботиться о ручном оружии, обмундировании и снаряжении;
- участвовать в общественной жизни воинской части.

Временно непригоден для службы в армии — касается призывников с дефектами и заболеваниями с предстоящим лечением или улучшением в течение 4-х недель — 5-ти лет, что делает невозможным причисление их к 4-й категории пригодности. Временная непригодность устанавливается и тогда, если нет возможностей определения диагноза и прогноза.

Непригоден для службы в армии — касается тех, кто вследствие проблем со здоровьем не в состоянии пройти основное обучение, необходимое для военной службы [2, 21–22].

Приведенная классификация основана на функциональном критерии, на оценку которого о пригодности для службы в армии влияет не только медицинский диагноз, но и степень ограничения пригодности к выпол-

нению определенных функций. Поэтому, в противоположность подробным классификациям заболеваний и увечий, используемых во французской и шведской инструкциях для оценки, немецкая таблица проблем со здоровьем носит общий характер [2, 22].

Из обзора также следует, что как в государствах, принадлежащих к НАТО, так и в других развитых европейских государствах функционируют разные системы оценки пригодности к службе в армии. Несмотря на эти различия, между ними имеются и общие элементы, например:

- подчинение министерству национальной обороны учреждений, ответственных за управление человеческими ресурсами для потребностей обороны;
- постоянный набор, не ограниченный несколькими месяцами;
- исследование призывников и кандидатов на профессиональную службу в армии в центрах отбора и подбора или поручение этих исследований специализированным в данной области врачам, имеющим статус государственных должностных лиц;
- использование многостепенной категоризации пригодности к службе в ар-

мии, ограничивающей призыв в армию лиц с проблемами со здоровьем и одновременно создающей лицам с незначительными дефектами возможность выполнения обязанности обороны в невоенных частях;

- отношение к психологическим исследованиям как к нераздельной составной части оценки пригодности для службы в армии и подбора на определенные функции;
- широкое использование компьютерных техник на всех этапах диагностических и оценивающих процедур.



Литература

1. Ilnicki S.: System oceny zdolności psychicznej do służby wojskowej poborowych w Polsce, (w:) Florkowski A., Gruszczyński W.: Zdrowie psychiczne żołnierzy, wyd. Wojskowa Akademia Medyczna, Лодзь, 2000.
2. Ilnicki S.: Systemy oceny zdolności psychicznej do służby wojskowej poborowych w wybranych państwach europejskich, (w:) Florkowski A., Gruszczyński W.: Zdrowie psychiczne żołnierzy, wyd. Wojskowa Akademia Medyczna, Лодзь, 2000.
3. Gruszczyński W.: Zdrowie psychiczne żołnierzy, wyd. Wojskowa Akademia Medyczna, Лодзь, 2000. — С. 170.

Обзор систем медицинского отбора призывников на военную службу, существующих в европейских государствах, позволяет определить их общие черты и специфические отличия, обобщить положительный опыт, получить новый и критический взгляд на создание и совершенствование подобных систем.

Огляд систем медичного відбору призовників на військову службу, існуючих в європейських державах, дає змогу визначити їх спільні риси та специфічні відмінності, узагальнити позитивний досвід, отримати новий та критичний погляд на створення та вдосконалення подібних систем.

Review of medical systems for conscription selection for military service for the European states to determine their similarities and specific differences, to generalize positive experience, get a new and critical look at creating and improving such systems.

Надійшла 20 січня 2012 р.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЇ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 229–235

Тривога та страх можуть проявлятися з різною інтенсивністю і у зв'язку з цим набувати різних значень у психічній діяльності індивіда. У психологічній літературі немає чіткої узгодженості у визначенні та використанні понять, що стосуються теми тривожності, зокрема, у дітей молодшого шкільного віку. Тому дослідження та систематизація підходів і понятійного апарату в зазначеній сфері набуває як теоретичного, так і практичного значення.

Сучасний етап розвитку психологічної науки відзначається особливою увагою до проблем практичної психології. Зокрема, теоретичне осмислення актуальних проблем цієї галузі психології набуває більшої змістовності та ґрунтовності, впровадження досвіду зарубіжних учених супроводжується критичним аналізом, переосмисленням та адаптується до наших соціокультурних умов. Активно розвиваються та впроваджуються у практичну діяльність психологів теоретико-методичні підходи, розроблені вітчизняними авторами.

У психологічній літературі немає чіткої узгодженості у визначенні та використанні понять, що стосуються теми тривожності. Ч. Спілбергер та В. М. Астапов у своїх працях прямо вказують на те, що різні автори використовують ці поняття неоднозначно [1]. Беручи до уваги цей факт, ми все ж таки спробуємо класифікувати та систематизувати погляди вітчизняних та зарубіжних дослідників стосовно понять, які пов'язані з тривожністю.

Ряд авторів порівнюють поняття “страх” з поняттям “тривога”, розрізняючи їх за ознакою предметності. Звідси, під терміном “тривога” розуміють ірраціональне безпредметне передчуття небезпеки, а під терміном “страх” — емоційний стан у конкрет-

ній, об'єктивізованій формі. Уперше такий критерій для розрізнення понять “страх” та “тривога” описав З. Фройд (1925). Він зазначає, що страх (Furcht) пов'язаний з конкретною зовнішньою загрозою, яка усвідомлюється, а тривога (Angst) є передчуттям небезпеки, джерело якої є глибинним, ірраціональним, тобто безпредметним для свідомості людини [8].

Уявлення З. Фрейда про природу та сутність таких явищ, як страх та тривога поділяється великою кількістю зарубіжних та вітчизняних авторів. Так, К. Хорні вважає і страх, і тривогу адекватними реакціями на небезпеку, але у випадку страху така небезпека очевидна, а у випадку тривоги вона прихована і суб'єктивна. На її думку, інтенсивність тривоги пропорційна тому сенсу, який для певної людини має певна ситуація. На таку саму відмінність між цими двома поняттями дуже чітко вказує О. І. Захаров. Він уточнює, що у станах страху і тривоги є загальний емоційний компонент у вигляді почуття хвилювання та занепокоєння, при цьому, тривога — це передчуття небезпеки, а страх — вираження тривоги у конкретній, об'єктивізованій формі. Відмінності між тривогою і страхом вчений формулює таким чином: 1) тривога — сигнал небезпеки, а страх — відповідь на нього; 2) тривога —

швидше передчуття, а страх — почуття небезпеки; 3) тривога здійснює швидше збудливу, а страх — гальмуючу дію на психіку; 4) стимули тривоги мають більш загальний, невизначений і абстрактний характер, а страх більш визначений і конкретний; 5) тривога проєктована у майбутнє, страх впливає з минулого травматичного досвіду [54]. Поглядів О. І. Захарова на визначення цих понять дотримується більшість вітчизняних дослідників [4].

Отже, найчастіше термін “страх” використовують для характеристики такого емоційного стану, що пов’язаний з передбаченням реальної, об’єктивної загрози, яка існує у зовнішньому світі, термін “тривога” — для опису емоційного стану, який зазвичай розглядається як “безпредметний”, оскільки стимули або умови, які його породжують, відразу визначити неможливо.

Ще одним критерієм для розрізнення понять “страх” та “тривога” є “інстинктивність — соціальність”. Згідно з цим критерієм деякі автори вважають, що страх є дещо примітивною реакцією, а тривога потребує бодай мінімальної соціалізації. Так, О. І. Захаров вважає, що тривога — соціально, а страх (за наявності загрози) — інстинктивно обумовлені форми психічного реагування. Ю. Л. Ханін відмічає, що тривога як стан — це реакція на різноманітні (найчастіше соціально-психологічні) стресори, яка характеризується різною інтенсивністю, змінністю у часі, наявністю усвідомлюваних неприємних переживань напруженості, хвилювання і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи. С. В. Васківська висловлює твердження про те, що тривога здебільшого притаманна людям з високим інтелектуальним потенціалом, розвиненим почуттям власної гідності, відповідальності, обов’язку і підвищеною чутливістю до свого становища у групі чи колективі, тим, хто прагне відстояти себе, прагне до визнання, кому є що втрачати (повагу, хороше ставлення до себе та ін.). Страх, на її думку, є інстинктивною реакцією, яка не пов’язана з соціалізацією індивіда [4]. Отже, з цієї точки зору, тривогу розуміють як емоційний стан,

що виникає у людини в результаті антиципації нею небезпеки фрустрації значущих потреб і насамперед соціальних. На противагу цій думці, ряд авторів стверджує, що страх можуть посилювати соціальні зв’язки, у які вступає людина. Так, К. Ізард вважає, що з розвитком цивілізації збільшується кількість об’єктів, подій, умов та ситуацій, які лякають або потенційно можуть бути небезпечними [6]. Свою думку він посилює твердженнями С. Речмена, який описує процеси навчіння культурним детермінантам страху і зазначає, що конкретні ситуації, які спричиняють біль (або її загрозу), можуть викликати страх незалежно від реального відчуття болю. Справді, існують так звані соціальні детермінанти страху, які пов’язані із уявленням у соціумі про об’єкти, що становлять загрозу.

Деякі автори розрізняють поняття “страх” та “тривога” за наявності когнітивного компонента, що характерний для стану тривоги. Так, О. І. Захаров вважає, що попри свою невизначеність, тривога більшою мірою раціональний (когнітивний), а страх — емоційний, ірраціональний феномен. Відповідно, тривога, швидше, лівопівкульне, а страх правопівкульне явище. П. Мак’Дугал розглядає тривогу як складне почуття, що включає саме тривогу, а також настрій, який складається з надії, відчаю та розпачу. Ч. Спілбергер вважає, що можна, розглядаючи тривогу, виділяти в ній послідовність когнітивних, афективних та поведінкових реакцій, які актуалізуються в результаті впливу на людину різних форм стресу. Цей процес може бути спричинений зовнішнім стресовим подразником або деяким внутрішнім джерелом, яке інтерпретується суб’єктом як небезпечний або такий, що має загрозовий характер. Когнітивна оцінка небезпеки викликає стан тривоги або ж підвищення наявного рівня інтенсивності цього стану. Когнітивний компонент у структурі тривоги виділяє також В. М. Астапов. Р. Лазарус та Дж. Аверілл визначають тривогу як “емоцію, що ґрунтується на оцінці небезпеки; ця оцінка тягне за собою символічні елементи, елементи антиципації і невизначеності... тривога виникає тоді, коли когнітивні системи ускладнюють

для особистості повноцінні стосунки із зовнішнім світом” [6]. Отже, за цим критерієм тривогу розуміють як послідовність когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій, що актуалізуються в результаті дії на людину різноманітних стресорів.

Досліджуючи феномени страху та тривоги, окремі автори розрізняють їх адекватні та неадекватні форми. Зокрема, К. Ізард зазначає, що страх може слугувати попереджувальним сигналом і змінювати напрям думки та поведінки, а може бути небезпечним для індивіда переживанням, що спричиняє хворобу [6]. Ч. Спілбергер вважає, що визначальною характеристикою страху є те, що інтенсивність емоційної реакції пропорційна величині небезпеки, що її викликає. Особливістю ж тривоги є те, що інтенсивність емоційної реакції на стресову ситуацію непропорційно вища від величини об’єктивної небезпеки. Виходячи з цього, страх є нормативною реакцією на стрес, а тривога — неадекватною. На противагу цьому твердженню, ряд авторів говорить про те, що тривога у нормі переживається здоровою людиною у випадках, що передбачають антиципацію негативних результатів. Зокрема, такої думки дотримуються А. Є. Ольшаннікова та І. В. Пацявичус, зазначаючи, що стан тривоги є унікальною формою емоційного передбачення невдачі, який сигналізує суб’єкту про необхідність детального аналізу всіх основних умов майбутньої справи, сприяючи, таким чином, оптимальній підготовці до діяльності, що є найбільш адекватною для цілей суб’єкта. Іншими словами, пробуджуючи активність, спрямовану на отримання інформації, яка стосується майбутньої діяльності, емоційний стан тривоги здатний підвищити рівень ефективності саморегуляції, що гарантує більш успішне виконання діяльності [2]. С. В. Васьківська теж вважає, що помірний рівень тривоги корисний для деяких видів діяльності чи у певних ситуаціях. Вона підкреслює, що тривога, на відміну від страху, не завжди сприймається як негативне почуття, бо це і радісне хвилювання, і хвилююче очікування тощо [4]. Деякі автори говорять про мобілізуючу та розслаблюючу

тривогу. Мобілізуючою вважають тривогу, яка створює додатковий імпульс до діяльності, розслаблюючою — таку, яка знижує ефективність діяльності, аж до повного її припинення. М. Д. Левітов розглядає тривогу та занепокоєння одночасно як позитивний стан, якому притаманна адекватність подразникам, самоконтроль; і як негативний стан, характерними ознаками якого є неадекватність подразникам, послаблення самоконтролю, різкі, афективні форми реакцій. П. Мак’Дугал, наближуючи стан тривоги до стану настороженості, вважає, що тривога попереджує індивіда про небезпеку і дає можливість усвідомлювати і переборювати перепони, які трапляються на життєвому шляху. Без неї людина була б або легковажним оптимістом, або слабкодушним песимістом [3].

Окремі автори адекватність переживання тривоги визначають за мірою зростання її інтенсивності. Так, Ч. Рікрофт говорить про те, що незначною мірою тривога не заважає людині, але іноді вона може набувати такої інтенсивності, що людина практично стає недієздатною. Г. Сельє зазначає, що певна інтенсивність переживань стресового характеру необхідна для нормального функціонування людини, а їх відсутність чи надмірна сила викликає явище дістресу, тобто страждання, дискомфорту. Ф. Б. Березін виділяє рівні інтенсивності тривоги, які в цілому складають, за його визначенням, “явища тривожного ряду”. На його думку, найменшу інтенсивність тривоги виражає відчуття внутрішньої напруги, яке проявляється у переживанні напруженості, дискомфорту. Це відчуття не має ознак загрози, а слугує сигналом наближення більш виражених тривожних явищ. Такий рівень тривоги має найбільше адаптивне значення. На другому рівні гіперестезичні реакції змінюють відчуття внутрішньої напруженості або приєднуються до нього. Раніше нейтральні стимули набувають значущості, а при посиленні — негативного емоційного забарвлення. На цьому засноване недиференційоване реагування, що визначається як роздратованість. Третій рівень — власне тривога — проявляється у переживанні по-

чуття невизначеної загрози, неясної небезпеки. Четвертий рівень — страх — виникає при зростанні тривоги і проявляється в опредмечуванні, конкретизації невизначеної загрози. При цьому об'єкти, із якими пов'язується страх, не обов'язково відображують реальну причину тривоги, справжню загрозу. П'ятий рівень — відчуття незворотності катастрофи, що наближається — виникає в результаті зростання тривоги і виражається у переживанні неможливості уникнути небезпеки, неминучої катастрофи, жаху. При цьому таке переживання пов'язане не із змістом страху, а лише з наростанням тривоги. Найвищий рівень — тривожно-боязке збудження — виражається у потребі рухової розрядки, панічному пошукові допомоги [2].

Існують дослідження, які вказують на взаємозв'язок інтенсивності переживання тривоги та ефективності діяльності. “Межова теорія” стверджує, що в кожного індивіда існує межа збудження, за якою ефективність діяльності різко знижується. Згідно з “теорією перевернутого U”, що спирається на закон Йеркса-Додсона, тривога до певної міри може стимулювати діяльність, але, пройшовши кордон “зони оптимального функціонування” індивіда, починає створювати розслаблюючий ефект [9].

Справді, оптимальний рівень тривоги необхідний для ефективної адаптації до дійсності. Надмірно високий рівень, як і надмірно низький, — дезадаптивна реакція, що проявляється у загальній дезорганізованості поведінки та діяльності.

Деякі дослідники, говорячи про неадекватну форму переживання страху, означають його окремим поняттям — фобія. Фобією вважають розлад, який проявляється страхом перед певними об'єктами або ситуаціями, які, зазвичай, не є небезпечними (наприклад, страх павуків, висоти, замкненого простору, багатолюдних місць та ін.). Для людей, у яких діагностується фобія, є типовим уникання об'єктів та ситуацій, які викликають переживання страху, хоча до інших потенційно небезпечних об'єктів та ситуацій вони можуть ставитись цілком спокійно. Коли мова йде про фобію, важливим

є те, що людина усвідомлює ірраціональність своїх страхів, оскільки об'єкт, що їх викликає, не становить реальної загрози. Цей факт може пояснюватись твердженнями З. Фрейда, який розглядав об'єкт фобії як зовнішнє предметне втілення реального джерела страху, що є травматичним для усвідомлення [8].

Отже, тривога та страх можуть проявлятися з різною інтенсивністю і у зв'язку з цим набувати різних значень у психічній діяльності індивіда. Вони можуть відігравати як позитивну, конструктивну роль у вигляді передбачення, передчуття небезпеки, радісного очікування, так і руйнівну, деструктивну роль у вигляді афектації, нервового занепокоєння та збудження, коли об'єктивної загрози не існує. Інтенсивність прояву тривоги може впливати на якість діяльності людини. Залежно від того, наскільки тривога є інтенсивною та відповідає ситуації, її класифікують, як: адекватну, неадекватну, нормальну, невротичну, психотичну, мобілізуючу, розслаблюючу та ін.

Велика кількість авторів виокремлює поняття “тривога” і “тривожність”, розрізняючи їх за критерієм “тимчасовість–стійкість”. Звідси термін “тривога” вживають, коли необхідно позначити тимчасовий, епізодичний стан прояву занепокоєння та хвилювання, а термін “тривожність” — коли говорять про стійкість особистісних утворень. Зокрема, це характерно для Ч. Д. Спілбергера, О. І. Захарова, А. Є. Ольшаннікової, І. В. Пацявичуса, А. С. Співаковської та ін. Ю. Л. Ханін, Є. А. Калінін розглядають тривожність як стійку характеристику особистості, яка відображає потенційну властивість розцінювати різні ситуації як такі, що становлять загрозу [7]. О. І. Захаров висловлює твердження про те, що страх і тривога є відносно епізодичними реакціями і мають свої аналоги у формі більш стійких психічних станів: страх — у вигляді остраху, а тривога — у вигляді тривожності. Острах і тривожність є особистісно мотивованими і, природно, більш стійкими. М. Д. Левітов, досліджуючи психічний стан занепокоєння і тривоги (ЗТ), посилаючись на досвід зарубіжних учених, чітко визначає ЗТ як психічний стан і як більш чи менш

стійку рису характеру. А. М. Прихожан розглядає тривожність як особистісне утворення, що характеризується складною будовою, та вирізняє форми тривожності, які визначаються поєднанням переживання, усвідомлення, вербального та невербального виразу особливого характеру у поведінці, спілкуванні та діяльності. У психологічному словнику за редакцією А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського (1990 р.) зазначено, що тривогу можна розглядати як стан індивіда у даний момент, а тривожність — як стійке особистісне утворення, яке не пов'язане з якою-небудь визначеною ситуацією [5]. Іноді для підкреслення тимчасовості такого стану, як тривога, вживають термін “ситуативна тривога” (стан суб'єкта у певний момент) на противагу терміну “тривожність” (відносно стійке переживання). Деякі автори термін “тривога” та “тривожні стани” вважають взаємозамінними. Так, у “Психологічному словнику” за редакцією В. І. Войтка поняття “тривога” та “тривожні стани” вживаються як рівнозначні, причому, у цьому випадку критерієм для визначення поняття “тривога” є ознака тимчасовості переживання.

Окремі автори вживають поняття “тривожність” як родове до поняття “тривога”. З цієї точки зору, тривожність визначають як індивідуальну психологічну особливість, що проявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань станів тривоги (напруження, занепокоєння...), а також у низькому порозі їх виникнення. Крім того, є дослідники, які розглядають тривожність як складну комбінацію різних емоційних станів, а не тільки як переживання тривоги. У цьому контексті тривожність використовується як термін, який стосується будь-якої комбінації взаємодії страху з іншими афектами, причому страх є провідною емоцією у синдромі тривожності [6].

Для деяких авторів важливим критерієм для розрізнення понять, що пов'язані з тривожністю, є особливість ситуації та взаємодія особистості з нею. Виходячи з цієї точки зору, вирізняють загальну неспецифічну особистісну тривожність та специфічну ситуативну тривожність, що характерна для певних си-

туацій. Причому, у першому випадку передбачається, що особистісна тривожність має хронічний, не пов'язаний з особливостями ситуацій характер. Зокрема, М. Д. Левітов розглядає стани, що пов'язані з занепокоєнням, залежно від широти кола об'єктів, що їх викликають. Він зазначає, що деякі люди непокояться та тривожаться у великій кількості випадків, вони ніби завжди налаштовані на такий стан, інші люди його переживають тільки стосовно певних об'єктів [10]. Як правило, ситуативну тривожність диференціюють залежно від того, з якою конкретно ситуацією вона пов'язана. Наприклад, говорять про шкільну або навчальну, екзаменаційну тривожність. Зазначимо, що ті автори, які виділяють ситуативну тривожність, часто сам термін “тривожність” вживають безвідносно, а те, до якого виду належить тривожність, уточнюють у контексті.

Так само, як і при дослідженні страху та тривоги, розрізняють різні за інтенсивністю та за значенням у психічній організації індивіда рівні тривожності. Часто автори говорять про адаптивну тривожність, яка виконує функцію життєзабезпечення, та дезадаптивну тривожність, яка перешкоджає повноцінному функціонуванню особистості. Зокрема, З. Фройд вживає терміни “об'єктивна” та “невротична тривожність”, які відрізняються тим, що об'єктивна тривожність стосується “реальної” зовнішньої загрози, а невротична — нереальної загрози [60]. Р. Мей говорить про нормальну та невротичну тривожність, які, з його точки зору, є реакціями людини на загрозу цінностям, єдино можливим для її існування як особистості. Причому, нормальною тривожністю може бути визнана реакція, яка: адекватна реальній загрозі, не включає в себе витіснення або інші механізми вирішення внутрішнього психічного конфлікту, а в результаті цього — і зовнішнього, не вимагає невротичних захисних механізмів для саморегуляції, але може бути змінена конструктивно на рівні довільного усвідомлення або послаблена при об'єктивній зміні ситуації. Невротична ж тривожність проявляється, коли є неадекватність реальній загрозі, наявний внутрішній конфлікт, розвиваються

різноманітні неадекватні захисні механізми, коли вона не піддається конструктивним змінам. Деякі автори вживають терміни “невмотивована тривожність” та “адекватна тривожність”, беручи за критерій їх розрізнення, доцільність переживання станів занепокоєння та страху. Так, Л. М. Костіна описує немотивовану тривожність як таку, що характеризується безпричинним очікуванням неприємностей, передчуттям біди, можливих втрат. Психіка таких людей постійно напружена, а поведінка може обумовлюватись дисфункційними емоційними стереотипами, які мало піддаються контролю з боку свідомості, що в загальних рисах зближує тривожність з афектом. Окремі автори прямо вказують на те, що тривожність може відігравати позитивну роль. Так, О. К. Дусавицький звертає увагу на те, що тривожність може бути використана педагогом на початковому етапі навчання дитини як механізм, що формує мотиваційну сферу і дає змогу включити дитину у навчально-пізнавальну ситуацію. Деякі автори говорять про так звану “корисну” тривожність, яка виступає необхідною умовою для розвитку особистості.

Отже, ми бачимо, що не існує чіткої узгодженості у визначенні розглянутих вище понять. Окремі автори розглядають тривогу як своєрідну форму страху. Інші автори розрізняють ці поняття за характеристикою “безпредметність–предметність”, деякі — за характеристикою “інстинктивність–соціальність”. Крім того, існують дослідники, які розрізняють ці поняття за ознакою наявності когнітивного компонента. Деякі автори вживають синонімічно терміни “тривога” та “тривожні стани”. Велика кількість дослідників, порівнюючи поняття “тривога” з поняттям “тривожність”, розрізняють їх за критерієм “тимчасовість–стійкість”. Окремі автори вживають поняття тривожність як родово до поняття тривога. Таке розуміння тривожності доповнюється твердженням про те, що вона є складною комбінацією різних емоційних станів: страху, страждання, гніву, вини, сорому і т. п. Для деяких авторів важливим критерієм для визначення понять “тривожного ряду” є особливість ситуації та взаємодія особистості

з нею. Вони виокремлюють особистісну тривожність та ситуативну тривожність. Розрізняють різні за інтенсивністю та за значенням у психічній організації індивіда рівні страху, тривоги чи тривожності. Для означення цих рівнів користуються термінами: адекватний страх — невротичний страх; об’єктивна, реальна тривога — неадекватна тривога; адаптивна тривожність — дезадаптивна тривожність; нормальна, об’єктивна тривожність — невротична тривожність; адекватна тривожність — невмотивована тривожність.

Отже, результати дослідження основних характеристик тривожних станів, зокрема, свідчать, що тривожні стани мають такі зовнішні характеристики: тимчасовість і епізодичність проявів, нестійкість у структурі особистості, наявність адаптивної і дезадаптивних форм, різного ступеня інтенсивності тривожних переживань; комбінування різної інтенсивності тривожних переживань в одних і тих самих дітей у різних соціальних ситуаціях; наявність поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів.



Література

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния // Тревога и тревожность. — СПб.: Питер, 2001. — С. 156–166.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Наука, 1988. — 270 с.
3. Варданян А. Этюды по детскому психоанализу. — М.: Когито-Центр, 2002. — 154 с.
4. Васильківська С. В. Про дитячу тривожність // Початкова школа. — 1993. — № 10. — С. 53–55.
5. Винникот Д. В. Маленькие дети и их матери. — М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. — 80 с.
6. Изард К. Е. Эмоции человека. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 440 с.
7. Калинин Е. А. Влияние мотивации и тревожности на особенности предсоревновательных состояний гимнастов // Теория и практика физической культуры. — 1974. — № 5. — С. 71–77.
8. Кейсельман В. Р. Котерапия и практика консультирования. — К.: Вахлер, 2001. — 184 с.
9. Кисарчук З. Г., Юрченко Т. П. Символдрама в украинской практической психологии // Практична психологія в контексті культур: 36. наук. праць / Відп. ред. З. Г. Кисарчук. — К.: Ніка-Центр, 1998. — С. 185–190.
10. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — 343 с.

Систематизовано основні зовнішні характеристики проявів тривожного стану. Уточнено зміст понять “тривога”, “страх”, “тривожність”, “особистісна тривожність”, “тривожні стани”, “ситуативна тривожність”, “адаптивні тривожні стани”, “деадаптивні тривожні стани”, “психологічна корекція”, “психотерапія”. Введено поняття “глибинне почуття сталості”, “глибинний зміст тривожних переживань”.

Систематизированы основные внешние характеристики проявлений тревожного состояния. Уточнено содержание понятий “тревога”, “страх”, “тревожность”, “личностная тревожность”, “тревожные состояния”, “ситуативная тревожность”, “адаптивные тревожные состояния”, “деадаптивные тревожные состояния”, “психологическая коррекция”, “психотерапия”. Введено понятие “глубинное чувство постоянства”, “глубинный смысл тревожных переживаний”.

Systematized basic external features displays of anxiety. The content of the concepts of anxiety, fear, anxiety, personal anxiety, anxiety states, situational anxiety, adaptive inquietude, dezadaptivni inquietude, psychological adjustment, psychotherapy. The notion of a deep sense of sustainability, deep content disturbing experiences.

Надійшла 21 лютого 2012 р.

ПРОБЛЕМА НЕВРОТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 236–242

Здійснено теоретичний аналіз проблеми невротичних переживань першокласників у зв'язку з проблемою шкільної дезадаптації і проблемою порушення психічного здоров'я особистості дитини.

Вступ до школи — це така подія в житті дитини, коли стикаються і вступають у протиріччя обидва визначальних мотиви поведінки: мотив бажання (“хочу”) та мотив обов'язку (“потрібно”).

З часом діти адаптуються до нових умов, і їх життя входить у нормальний ритм. Але це відбудеться не одразу, іноді минає певний час, перш ніж учні-шестирічки починають почуватися спокійно та впевнено. Однак у деякого з дітей потрібної адаптації не відбувається навіть до завершення першого класу через несформованість психологічної готовності дитини до школи, її функціональну (шкільну) незрілість, навчальне перевантаження організму, проблемні стосунки дитини із значущими дорослими і т. ін. Ці діти входять у групу “ризик” з точки зору виникнення шкільного неврозу.

Для появи неврозу особистість має досягти певного ступеня зрілості, що полягає у виникненні, існуванні взаємин дитини з оточенням й усвідомленні їх важливості [8]. Лише з 6–7 років дитина починає усвідомлювати взаємини з оточуючими, розуміти суспільні мотиви поведінки, моральні оцінки, вагомість конфліктних ситуацій. Для цього періоду життя дитини типовими є так звані “шкільні неврози”. За даними досліджень, Г. В. Козловської і Л. Ф. Кременевої (1985), найбільше неврозів мають діти шкільного віку. До того частота неврозів зростає в учнів у міру збільшення часу навчання [6].

У психологічній літературі даються різні визначення стійкого переживання шкільного неблагополуччя: “шкільна фобія”, “дидактогенний невроз”, або “дидактогенія”, і, власне, “шкільний невроз”. Але між цими поняттями існують певні відмінності.

Поняття “шкільна фобія” використовується для позначення різних форм страху, який зумовлюється відвідуванням дитиною школи. Однак у більшості випадків йдеться саме про непереборний страх, тобто невроз у прямому значенні цього слова.

У випадку дидактогенних неврозів травмуючою є передусім сама система навчання (більш звужено — ставлення педагога до дитини). В сучасній школі діяльність вчителя, як правило, погано поєднується з діяльністю учня, тоді як спільна діяльність педагога й учня є найбільш ефективним засобом передавання педагогом свого досвіду і знань. Нерідко трапляється, що мета учня та мета вчителя з самого початку розходяться: вчитель повинен вчити, а учень має вчитися, тобто слухати, сприймати, запам'ятовувати і т. д. Вчитель залишається у позиції “над” учнем і часто, не усвідомлюючи цього, пригнічує ініціативу учня, його пізнавальну активність.

Термін “шкільний невроз” використовується в тих випадках, коли боязкість школи і тривога існують на підсвідомому рівні й проявляються у вигляді соматичних симптомів (блювоти, головного болю, підвищення температури тощо), що виникають тільки перед

відвідуванням школи і пов'язані з вагомим особистісним конфліктом.

Отже, “шкільний невроз” — це страх дитини зазнати труднощів у навчанні, у стосунках з учителями й однокласниками. В результаті починає формуватися невротична особистість. Від шкільної фобії шкільний невроз відрізняється тим, що через невідповідність очікувань і вимог дорослих реальним можливостям дитини, недостатність емоційного контакту з дітьми, непослідовність виховання гальмується формування у дітей стійкого образу “Я” і на цьому тлі з'являється стан тривожного очікування і невпевненості в собі. “Шкільні неврози” виникають, поперше, у дітей, які внаслідок неправильного виховання набули штучно завищеного рівня домагань і довго не можуть пристосуватися до рядового статусу в школі (шкільна дезадаптація); по-друге, у дітей, чії батьки застосовували жорсткі покарання за найменшу провину.

Дослідження О. І. Захарова показало, що між темпераментом і виникненням в учнів невротичних відхилень існує певний взаємозв'язок. Для різних темпераментів характерні ті чи ті види невротичних відхилень. Так, діти слабкого типу вищої нервової діяльності (меланхоліки) не вміють переносити тривалих навантажень, вони вразливі, полохливі, з будь-якого приводу плачуть. У таких дітей найчастіше розвивається істерія або неврастенія з домінуванням слабкості, плаксивості, лякливості.

Діти *неврівноваженого типу* вищої нервової діяльності (холеріки) — запальні, дратівливі, не можуть стримувати свої бажання, довго чекати. У них найчастіше розвивається гіперстенічна форма неврастенії з переважанням агресивності та дратівливості.

Діти з *інертним типом* нервової системи (флегматики) міцно закріплюють всі умовні рефлекси, не люблять змінювати звички, спосіб життя, друзів, важко пристосовуються до нових умов. У них частіше виникають неврози нав'язливих станів.

Діти *врівноваженого типу* вищої нервової діяльності (сангвініки) рухливі, у них добре розвинена пам'ять, але вони досить швидко

втомлюються після інтенсивної праці. У цих дітей найчастіше розвивається гіпостенічна форма неврастенії.

Цьому типу критичної ситуації відповідає творче переживання, тобто в ситуації зіткнення із зовнішніми труднощами і небезпекою здійснюється рух, який зосереджує всі душевні та фізичні сили людини не на досягненні особистого щастя, благополуччя і безпеки, а на служінні вищій цінності. Найвищою точкою цього руху є стан безперечної готовності до самопожертви, тобто абсолютно очищений від будь-яких егоїстичних фіксацій стан повного самозабуття.

Підсумовуючи вищесказане, доходимо таких висновків:

Інфантильний життєвий світ знає тільки одну критичну ситуацію — стрес. Однак феноменологічно для суб'єкта цього світу стрес збігається з кризою. В реалістичному життєвому світі є стрес і фрустрація, що рівнозначно кризі. У ціннісному світі рівною мірою наявні стрес і конфлікт, феноменологічно еквівалентний кризі. У складному і важкому світі присутні і стрес, і фрустрація, і конфлікт, і криза.

- Одна й та сама ситуація в різних життєвих світах набуває різного статусу. Те, що для істоти “творчого” світу є лише фрустрацією, для істоти “реалістичного” світу набуває форми кризи.

- Не тільки певні об'єктивні обставини перетворюються в різних життєвих світах на неоднакові ситуації, але й сам тип критичних ситуацій набуває різних рис залежно від того, в якому життєвому світі ми з ним стикаємося.

- Саме зрушення життєвого світу без змістового переосмислення подій може бути механізмом як виникнення критичної ситуації, так і її переживання.

- Можливі переходи з однієї критичної ситуації в іншу (з одного її виду до іншого): ці переходи опосередковані трансформацією життєвого світу (приміром, “легкий і складний” у “важкий і складний”) [2].

Нерішучість — це невротичне переживання (за певної ситуації) перед майбутньою дією. *Сором'язливість* — невротичне пере-

живання перед очікуваною ганьбою. *Сором* є невротичним переживанням за здійснений ганебний вчинок, і це почуття не безнадійне для спасіння людини (дитини). *Жах* — невротичне переживання перед якимось великим явищем. *Подив* — невротичне переживання перед якимось незвичайним явищем. *Неспокій* є невротичним переживанням перед неуспіхом або невдачею, тобто побоюванням зазнати невдачі в якійсь справі, що викликає у людини (дитини) *неспокій* [1].

На відміну від неврозу, що є психологічним захворюванням особистості, *невротичне переживання* — завжди відображення внутрішнього стану дитини, за якого виникає особистісне бачення ситуації. Воно супроводжується негативним емоційно-почуттєвим забарвленням: здебільшого це тривоги, страхи і пригнічені стани або відчуття збудження, винятковості, гордоців і заздроців. Таке бачення дитиною самої себе в певній ситуації може мати і усвідомлений, і неусвідомлений характер. Переживання зазвичай спрямовані або на неприйняття особистістю самої себе, або на деструктивну зміну себе чи на переосмислення свого існування на зразок завищення або заниження самооцінки у разі успіху — неуспіху. Негативні емоції і почуття не тільки супроводжують процес формування у дитини соціально небажаних або непродуктивних мотивів і цілей діяльності та поведінки в ситуаціях переживання, а й позначаються на її особистому житті, тобто спричиняють негативну післядію, блокують особистісний розвиток, детермінують появу невротичних та психосоматичних захворювань.

Відтак, *невротичне переживання* розглядається нами як психічний стан особистості, забарвлений негативними емоціями і почуттями. Його виникнення зумовлюється тривогами, страхами, пригніченим настроєм, зокрема побоюванням особистості не реалізувати значущі домагання за суб'єктивною невизначеністю результатів діяльності чи за відомих досягнень (успіх — неуспіх) у конкретній, значущій для дитини, шкільній ситуації. Невротичне переживання сигналізує про непродуктивне перебування дитини

в ситуації вирішення значущої проблеми. Воно пов'язане з високим ступенем негативної емоційності, перебільшенням значущості ситуації, невірою у власну спроможність впоратися із ситуацією, неадекватним реагуванням на успішне або неуспішне опанування цієї ситуації.

Невротичним переживанням можна протиставити переживання, пов'язані з самоактуалізацією у процесі навчання першокласників. Це позитивне переживання дитиною миттєвостей самовираження, самореалізації у разі успішного розв'язання певного завдання. Спираючись на підхід А. Маслоу щодо протиставлення неврозу та самоактуалізації і можливості лікування неврозів шляхом самоактуалізації, ми так само протиставляємо невротичні переживання і переживання, пов'язані з самоактуалізацією. Останні є позитивними, конструктивними і стверджуючими переживаннями, вони супроводжують успішне і продуктивне розв'язання значущої для дитини ситуації або завдання та сприяють йому.

Відтак, у результаті дослідження виокремлено п'ять переживань, пов'язаних із самоактуалізацією учнів, а саме: переживання, пов'язані з мобілізацією зусиль при входженні у складну і значущу ситуацію; переживання передчуття та усвідомлення своєї спроможності впоратися зі складною і значущою ситуацією; переживання внаслідок зосередження на вирішенні проблеми; переживання оптимізму в ситуації очікування значущого результату; переживання, що сприяє адекватності сприймання ситуації успіху — неуспіху. Ці переживання протилежні за змістом п'яти невротичним переживанням.

Проведені співробітниками АМН України протягом останнього десятиліття клініко-епідеміологічні дослідження стану психічного здоров'я в різних популяційних групах дитячого населення показали значне поширення — в межах 40–96 % — суміжної психічної патології.

Результати огляду наукових джерел і спеціальні експериментальні дослідження свідчать про негативний вплив на психічне здоров'я особистості дитини стресогенних

чинників: вони постійно діють на дитячу психіку, виступаючи головною причиною досить високого відсотка невротичних проявів у поведінці школярів. Такими стресогенними подразниками є: соціально-психологічні, психотравмуючі і соціально-культурні ситуації деформованих взаємин у системі “близький дорослий — дитина” і, зрозуміло, загальне навчальне навантаження, яке не відповідає можливостям дитини, спричиняючи нервову перевтому [6].

Названі причини невротичних проявів посилюються додатковими чинниками, що мають місце в системі середньої освіти: це, зокрема, низький статус освіти в суспільстві та незадовільне матеріальне забезпечення вчителів. Ці соціальні чинники — через свою емоціогенність — можуть загрожувати психічному здоров'ю дитини, породжуючи у неї страх, невпевненість у собі, надмірну вразливість, невротичні переживання тощо [3].

Психічне здоров'я співвідносять зазвичай із переживанням психологічного комфорту і психологічного дискомфорту. Психологічний дискомфорт виникає внаслідок депривації базових потреб дитини. Зазначимо, що депривація однієї чи кількох дитячих потреб лежить в основі так званих шкільних неврозів.

Загроза нормальному психічному розвитку дитини полягає не тільки в тому, що вже на самому початку навчання — через перевантаження — з'являються різні порушення соматичного і психічного здоров'я дітей, а й у тому, що такі порушення можуть виникнути на наступних етапах розвитку і виражатися, за даними дослідників, у різних формах нервової, серцево-судинної та ендокринної патології й у дисфункції інших систем.

Звідси правомірним є запитання: яким чином проявляються порушення психічного здоров'я дитини? Аби відповісти на нього, спочатку дамо визначення поняття *психічного здоров'я особистості*.

З позиції психологічної науки, психічне здоров'я особистості — стан душевного благополуччя людини, її емоційного комфорту; це впевненість у своєму майбутньому, пов'язана з відчуттям захищеності свого “Я”.

Психічне здоров'я дорослого або дитини характеризується їхньою здатністю успішно регулювати свою поведінку і діяльність відповідно до норм і правил, здійснювати особистісний розвиток. Таке відчуття слід розглядати як інтегративне поняття, що має, за В. В. Валешним, три атрибути, властиві свідомості, — “переживання, пізнання і ставлення”. Таким чином, наявність продуктивних переживань є одним з показників психічного здоров'я людини.

Наголосимо, що поняття “психічне здоров'я” в жодному разі не вичерпується медичним аспектом. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (1995), психічне здоров'я особистості включає такі основні критерії: ставлення особистості дитини до самої себе, її ставлення до інших людей і, нарешті, те, як вона справляється з вимогами життя [1].

У працях А. В. Запорожця, А. Р. Лурії, О. М. Леонтєва, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова та інших учених дається теоретичне й експериментальне обґрунтування характеристик психічного здоров'я.

У літературі найчастіше виокремлюються характеристики психічного здоров'я в дитячому віці залежно від виду психічного прояву (процеси, стани, властивості):

- у сфері психічних процесів найбільше значення мають: адекватність психічного відображення, адекватне сприймання дитиною самої себе, здатність до концентрації уваги на предметі, утримання інформації в пам'яті, здатність до логічного опрацювання інформації, критичність мислення, креативність, дисципліна розуму тощо;
- у сфері психічних станів — це емоційна стійкість, зрілість почуттів (залежно від віку), стримування негативних емоцій, вільний, природний прояв почуттів та емоцій, здатність радіти, звичне (оптимальне) самопочуття та ін.;
- серед властивостей особистості визначальними є: впевненість у собі, самоповага, незалежність, врівноваженість, оптимізм, почуття гумору, активність, енергійність, працелюбність, воля, са-

моконтроль, адекватна самооцінка, рівень домагань тощо.

Психічно здорова особистість характеризується інтегрованістю та гармонійністю розвитку, врівноваженістю, адаптивністю, а також духовністю, орієнтацією на саморозвиток і самоактуалізацію. Гармонійний особистісний розвиток і фізичне здоров'я сприяють успішній адаптації дитини в соціумі [9].

В зарубіжній психології набуло поширення — завдяки працям В. Франкла — поняття “духовно-екзистенційне здоров'я”. Останнє, згідно з вченням В. Франкла, тісно пов'язане з категорією сенсу життя. На думку вченого, людина може бути фізично і психічно здоровою і благополучною в соціальному аспекті, та коли вона не прагне того, що їй до душі, то все інше — намарне, тобто життя не має для неї ніякого сенсу. Це шлях до розвитку так званого “ноогенного неврозу”. Внаслідок переживання людиною екзистенційного вакууму (духовної порожнечі) та екзистенційної фрустрації (крах життєвих сподівань, планів, надій) виникає питання про сенс життя взагалі на тлі усвідомлення беззмістовності й безцільності власного існування [2].

Психічне здоров'я — це гармонійно побудована структура самосвідомості особистості, її гуманістична спрямованість і здатність до такого ступеня емоційно-вольової регуляції, який забезпечує узгодженість суб'єктно-значущих цілей і устремлень особистості з реальними потребами її життя. Про психічне здоров'я свідчать: емоційна стійкість, впевненість у собі, емоційна врівноваженість, толерантність, етико-моральна вихованість (особистісна надійність), соматичний потенціал тощо. Переживання, пов'язані із самоактуалізацією першокласників, сприяють розвитку переважно таких характеристик психічного здоров'я дитини, як врівноваженість і адаптивність.

Невроз — психологічне захворювання особистості, яке виникає на тлі її специфічних особливостей, детерміноване невротичним конфліктом як наслідком нерозв'язаного зовнішнього конфлікту і психотравмою (внутрішнє заглиблення суб'єкта в переживання психотравмуючої ситуації), що призводить

до появи функціональних порушень: емоційних, вегетативних та соматичних розладів. Шкільний невроз є одним з численних видів неврозу. Він інтерпретується як страх дитини зазнати труднощів у навчанні, стосунках з учителями та однокласниками, що призводить до шкільної дезадаптації і формування невротичної особистості [7].

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Хорні), а також православні психологи (А. Гармаєв, В. К. Нев'ярович) розглядають як головну причину виникнення неврозу порушення морально-етичних норм поведінки або відхилення дитини від цих норм, а також невміння батьків виховати дитину в межах загальнолюдських моральних цінностей. Переживання — душевний стан, емоційно забарвлена психічна сторона життєдіяльності людини (дитини). Переживання можуть бути насичені як позитивними, так і негативними емоціями та почуттями: сильними і слабкими; тривалими і нетривалими; вони різні за змістом. Позитивні переживання мають такі функції: самовиховну, психотерапевтичну, організуючу, розвивальну, самовідновлювальну. Самоактуалізація першокласників пов'язана із позитивними переживаннями.

Переживання першокласників — це завжди відображення внутрішнього стану їх особистості, за якого виникає особистісне бачення ситуації, супроводжуване яскравим емоційно-почуттєвим забарвленням як усвідомлюваного, так і неусвідомлюваного характеру [3].

В результаті теоретико-експериментального дослідження створено і обґрунтовано психологічну модель невротичного переживання дитини, що включає п'ять основних компонентів: деструктивне входження до значущої ситуації (когнітивно-орієнтаційний компонент); негативне емоційно-почуттєве забарвлення внутрішнього стану (емоційний компонент); деструктивна мотивація (негативне ставлення, негативні мотиви поведінки і діяльності) щодо вирішення значущої ситуації (мотиваційний компонент); непродуктивне перебування в умовах значущої ситуації (реакції і вчинки) і вихід з неї: при-

міром, формування завищеної чи заниженої самооцінки — (поведінковий компонент); негативний (гальмівний) вплив на розвиток особистості: приміром, розвиток невротичних рис, виникнення неврозу — (результативний компонент).

Виокремлено різновиди невротичного переживання, що знаходять свій вияв в умовах шкільної дезадаптації: переживання, спричинене уникненням складної ситуації; переживання, пов'язане з передчуттям та усвідомленням учнем своєї неспроможності впоратися зі складною і значущою для нього ситуацією; переживання страху не досягти успіху в значущій ситуації; переживання, спричинене очікуванням значущого результату; переживання успіху чи неуспіху при вирішенні проблеми.

Визначено різновиди переживань, пов'язаних із самоактуалізацією першокласників, що запобігають шкільній дезадаптації: переживання, пов'язані з мобілізацією зусиль при входженні у складну і значущу ситуацію; переживання передчуття та усвідомлення своєї спроможності впоратися зі складною і значущою ситуацією; переживання внаслідок зосередження на вирішенні проблеми; переживання оптимізму в ситуації очікування значущого результату; переживання, що сприяє адекватності сприймання ситуації успіху — неуспіху [4].

З'ясовано внутрішні й зовнішні причини виникнення невротичних переживань у першокласників. Внутрішніми причинами появи невротичних переживань у першокласників є: низький рівень психологічної готовності дітей до школи; відхилення у розвитку самосвідомості; неадекватний, неусвідомлюваний і здебільшого низький або завищений рівень самооцінки; соматичні порушення. Зовнішньою причиною виникнення невротичних переживань у першокласників є неправильне

ставлення до дитини значущих дорослих — батьків і вчителів, а саме: несприятлива психологічна атмосфера у школі; зневажливе ставлення вчителя до вікових психологічних особливостей учнів; внутрішньоособистісні конфлікти, пов'язані з оцінкою особистісної успішності у різних сферах діяльності; конфлікт між інтересами школярів і змістом навчання, програмою навчання і самою системою навчання. Роль сімейних конфліктів є вирішальною у появі дитячих неврозів та невротичних переживань.

Шкільна дезадаптація зумовлюється невротичними переживаннями і проявляється у формі погіршення навчальної діяльності та поведінки, у конфліктних стосунках, психогенних захворюваннях і реакціях, у підвищеному рівні тривожності дитини і деформаціях в особистісному розвитку.



Література

1. Братусь Б. С. Христианская и светская психотерапия // Московский психотерапевтич. журн. — 1997. — № 4. — С. 7–19.
2. Андрос М. Е. Психологічна готовність керівника школи до забезпечення психічного здоров'я особистості в навчальному закладі // Освіта і управління. — 1997. — № 1. — С. 113–118.
3. Блейхер В. М. Словарь. Эпонимические термины в психиатрии, психотерапии и медицинской психологии. — К.: Вища шк. — 1984. — 447 с.
4. Кемпински А. Человек и невроз: Психопатология и психотерапия неврозов. — М.: Политиздат, 1977. — 256 с.
5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. — СПб.: Евразия, 1997. — 430 с.
6. Оллпорт Г. В. Личность в психологии. — М.: Ювента, 1998. — 350 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты. — М.: Изд-во ЭКСМО — Пресс, — 2000. — 560 с.
9. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога // Сер. "Справочники". — Ростов н/Д.: Феникс, 2003. — 384 с.

Розкрито психологічні умови виникнення у першокласників невротичних переживань, виділено їх різновиди та прояви, обґрунтовано відміну невротичних переживань від неврозів. Показано, що невротичне переживання відображає особливості непродуктивного перебування дитини в ситуації вирішення значущої (з негативним емоційним забарвленням) проблеми,

завищення дитиною суб'єктивної значущості ситуації, невіра в особисту здатність впоратися з цією ситуацією, а також негативні наслідки успішного або неуспішного оволодіння нею.

Раскрыты психологические условия возникновения у первоклассников невротических переживаний, выделены их разновидности и проявления, обосновано отличие невротических переживаний от неврозов. Показано, что невротическое переживание отражает особенности непродуктивного пребывания ребенка в ситуации решения значимой (с негативной эмоциональной окраской) проблемы, завышение ребенком субъективной значимости ситуации, неверие в личную способность справиться с этой ситуацией, а также негативные последствия успешного или неуспешного овладения ею.

Solved psychological conditions of a neurotic experiences of first-graders, selected varieties and manifestations, is based on experiences from the difference between neurotic neurosis. It is shown that neurotic experience is representative of the non-productive stay in the child's situation, significant solutions (with negative emotional coloring) problems, overstatement of the importance of the subjective situation of the child, lack of confidence in personal ability to cope with this situation, as well as negative consequences of success or failure of mastering it.

Надійшла 21 лютого 2012 р.

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 243–245

Подано бачення соціокультурного аспекту студентського самоврядування в сучасних умовах.

Сучасна молодь прагне вирішувати свої проблемні питання самостійно. Здебільшого це студенти, які мають активну позицію в житті навчального закладу, де вони навчаються, та в особистому житті. Це молодь, яка здатна об'єднати навколо себе однодумців для організації спільних справ.

Зазначимо, для ефективної роботи студентського самоврядування взяло за приклад модель державної влади. Тому в більшості випадків у будь-якому навчальному закладі діє студентський парламент, є радники президента. Очолоє цю структуру обраний загальними виборами президент.

Студентське самоврядування — це добровільне об'єднання студентів, яке створюється для ефективного виконання передбачених чинним законодавством завдань, що стоять перед ним, і функціонує з метою забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту прав, що сприяє гармонійному розвитку особистості студента, виявленню у нього організаційних здібностей та творчого потенціалу, формуванню високопрофесійних та організаторських навичок майбутнього спеціаліста в народному господарстві незалежної України.

Основна мета студентського самоврядування — сприяння сумлінному виконанню студентами своїх обов'язків з одночасним захистом їх законних прав та інтересів, формування гідного громадянина України на основі загальнолюдської моралі, національної куль-

тури, традицій та духовності українського народу.

У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються Конституцією України, чинним законодавством, наказами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Статутом будь-якого навчального закладу, Статутом та Положенням про органи студентського самоврядування у навчальному закладі тощо.

Варто зазначити, органи студентського самоврядування створюються та функціонують на принципах демократичності, гуманізму, гласності та рівноправності всіх їх членів.

Основними завданнями органів студентського самоврядування здебільшого є: забезпечення виконання студентами своїх обов'язків — як студентів і громадян; забезпечення і захист прав та інтересів студентів; сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів; сприяння у створенні необхідних умов для проживання і відпочинку студентів; створення різноманітних студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів винахідливих і кмітливих та за інтересами; організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями; сприяння проведенню серед студентів соціологічних досліджень; сприяння працевлаштуванню випускників; участь у роботі керівних органів навчального закладу; участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами тощо.

Звісно, органи студентського самоврядування навчального закладу користуються всебічною підтримкою і допомогою керівництва у вирішенні питань забезпечення приміщенням, обладнанням, документацією, коштами тощо. Вони мають право отримувати кошти від спонсорських організацій, благодійних фондів та зароблені самими студентами.

Актуальність студентського самоврядування нині обумовлена насамперед тим, що не існує стандартної моделі самоврядування в закладах освіти, відповідно, на нашу думку, самоврядування як соціальна модель потребує детального вивчення саме як форма соціального виховання студентів.

Самоврядування у вищому навчальному закладі — це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається президентом навчального закладу, деканатами, директорами інститутів, здійснюється студентами відповідно до мети і завдання, що стоять перед студентськими колективами. Студентське самоврядування здійснюється на рівні групи, відділення, факультету, гуртожитку, вищого навчального закладу. Залежно від контингенту, типу та специфіки навчального закладу студентське самоврядування може здійснюватися на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка, іншого структурного підрозділу.

Вищим органом студентського самоврядування є загальні збори (конференція). Виконавчий орган цієї організації може мати різноманітні форми: студентська спілка, сенат, парламент, старостат, студентська навчальна частина, студентський деканат, рада тощо. Але, незалежно від форм студентських об'єднань, завдання їх однакові. Згідно з Законом України “Про вищу освіту” основними завданнями органів студентського самоврядування може бути ціла низка положень. Деякі з них: забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема стосовно організації навчального процесу; забезпечення виконання студентами своїх обов'язків; сприяння навчальній, науковій і творчій діяльності студентів; сприяння створенню відповідних

умов для проживання та відпочинку студентів; сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами; організація співробітництва зі студентами інших навчальних закладів і молодіжними організаціями; сприяння працевлаштуванню випускників; участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами.

Це заперечень не викликає. Справді, запровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах є конкретною реалізацією громадянських прав студентів, формування у них почуття відповідальності, вміння вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми. Як психологічний аспект самоврядування пов'язане із саморегуляцією самої людини, тобто внутрішніх процесів.

Розглядаючи студентське самоврядування з точки зору педагогіки, а саме вплив на свідомість студентів як незалежного фактора, слід наголосити, що цей вид діяльності передбачає не тільки активну участь студентів у громадському житті, а й певні принципи в роботі студентського самоврядування. А саме такі: планування, виконання та оцінка діяльності. Саме ці принципи, що покладені в основу самостійної діяльності, є основними критеріями оцінки ефективності роботи студентського самоврядування, за якими буде доцільно проводити оцінювання. Тобто студентське самоврядування є дієвою формою самовиховання.

Проводячи аналіз розвитку самоврядування у вищих навчальних закладах та закладах середньої освіти, можна виокремити два основні напрями розвитку самоврядування, виходячи з етапів формування самого самоврядування:

- самоконтроль, співпраця зі старшими наставниками;
- самоврядування в чистому вигляді, коли діяльність учасників є цілком незалежною і не потребує втручання зі сторони.

Для того щоб детально розглянути ці три етапи, доцільно звернутися до основоположника самоврядування як форми соціалізації вихованців А. С. Макаренка. Йому вперше на

теренах радянської педагогіки вдалося розробити модель самоврядування і реалізувати її на практиці. Важливим принципом, яким він керувався, було те, що особистість розвивається цілісно, не можна спрямовувати виховання на формування якоїсь певної ознаки або розвивати певні здібності. Слід зауважити, що ідеї А. С. Макаренка залишаються актуальними і до сьогодні. Розробленою ним моделлю колективу користуються в усьому світі.

Таким чином, студентське самоврядування у навчальному закладі є своєрідним лакмусовим папірцем для визначення того, чи є молодь, студентство споживачем або активним учасником суспільного життя. Студентське самоврядування визначене одним із пріоритетів для України в сфері управління навчальними закладами.



Література

1. Ванькович У. Український досвід студентського самоврядування: тенденції, проблеми // Студентське самоврядування в Україні — К.: Молодіжна альтернатива, 2004. — С. 11–18.
2. Кривцова В. М., Колісниченко Н. М. Вища освіта та Болонський процес: Конспект лекцій. — Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2005. — 172 с.
3. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський, В. І. Даниленко; Відп. ред. М. Ф. Степко. — К.: Освіта України, 2005. — 49 с.

Визначено роль студентського самоврядування у навчальному закладі щодо виявлення ступеня суспільної активності студентства як одного з пріоритетних напрямів удосконалення системи освіти.

Определена роль студенческого самоуправления в учебном заведении по выявлению степени общественной активности студенчества как одного из приоритетных направлений совершенствования системы образования.

The role of student government at school on the detection level of social activity of students as one of the priorities of improving education.

Надійшла 26 січня 2012 р.

СТАРСТЬ В ТРАКТОВКЕ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 246–249

Приобретает значение точка зрения, что старость представляет собой такой же существенный этап жизни, как любой другой, а познание психологических процессов старения может способствовать углублению общего знания о человеке.

Позднее взросление — это период старения человека, называемый традиционно старостью. Этот период не вызывал интереса в академической психологии, а польские учебники только с недавнего времени учитывают его в рамках общей периодизации развития человека. Пионерами исследования старости являются: К. Г. Юнг, Ш. Бюхлер, Дж. Биррен, Р. Кастенбаум, а в Польше — С. Шуман, Ю. Петер, В. Шевчук. Возрастающий интерес к проблематике старости несомненно связан с демографическим фактом старения общества. Согласно рапорту Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) от 7 апреля 1999 г. в мире живет 580 млн человек возрастом свыше 60 лет, в том числе 355 млн в высококоразвитых странах. Считается, что в 2020 г. общее число пожилых людей достигнет 1 млрд, а в наиболее богатых странах превысит 700 млн, что будет составлять примерно 30 % всей популяции, в Польше же, по данным GUS (Государственного статистического управления), после 2028 г. число пожилых людей будет превосходить число молодых людей (до 18 лет). На этом фоне заметным становится спрос на работы, позволяющие осознать роль пожилого человека в обществе и культуре [1, 263].

“Приобретает значение точка зрения, что старость представляет собой такой же существенный этап жизни, как любой другой, а познание психологических процессов старения может способствовать углублению общего знания о человеке. Современные ис-

следования сосредотачиваются в основном на психических ресурсах пожилого человека, показывая не только его ограничения, но и возможности развития. Это продиктовано общественным спросом на знание о том, как помочь старому человеку максимально использовать психические резервы, и как сделать старость периодом, приносящим удовлетворение” [1, 263–264].

Вся жизнь человека делится на фазы или циклы, то есть от младенческого возраста через детство, молодость и зрелость до самой старости. Старость — это периодизационное название процесса старения. Это последняя фаза или терция человеческой жизни, как ее называет Е. Петровски. Старость — это этап развития человека на всей шкале жизни и это развитие никогда не кончается, оно непрерывно и интегрировано с процессами общественной жизни. Человек, подготовленный к старости, — это такой человек, который имеет способность самостоятельно формировать собственную жизнь, с ощущением смысла его существования [2, 8–9].

Как пишет Х. Ворах-Кардас: “Каждая фаза развития каким-то образом наполнена и характеризуется набором переменных для именно этой фазы задач. Вступление в зрелый век не означает “стабилизации” развития, а очередные задачи, которые перед тобой поставили”.

Следовательно, человек каждую секунду жизни должен восприниматься как биопсихосоциальное существо. Это означает, что его

потребности вытекают из индивидуальной биопсихической ситуации, а также конкретных общественных условий, в которых он находится” [3, 107].

“Старость как последняя фаза роста и развития увеличивает шансы человека на возможное полное развитие. Дает большие возможности для полного использования своего потенциала. Старение хоть и связано с ухудшением функций нашего организма, но совсем не обязательно касается всех человеческих действий и способностей” [4, 24].

Поскольку процесс старения является длительным процессом изменений в пределах живого организма и всех его функций, то сложно уловить момент начала старости.

По Ю. Рембовскому была составлена сводная таблица наиболее интересных типологий.

В пределах старости выделяется чаще всего три фазы: начальная, основная, преклонный возраст.

стадии, по мнению автора, формируются под влиянием общественного воздействия, взаимодействующего с психофизически созревающим организмом. В связи с этим можно сказать, что это этапная теория, поскольку очередные этапы являются последствием предыдущих. По мнению Эриксона, даже первая стадия, которой не предшествует никакая другая, также включает в себе конечные стадии жизни лиц, наиболее близко связанных с индивидуумом. Отдельные стадии или фазы были обособлены в связи с экзистенциальными задачами, выполнение которых доминирует в данной фазе, также в связи с преодолеваемыми в это время кризисами.

Эриксон выделил восемь фаз в развитии человека. Восьмая фаза — это финальная фаза для всего психосоциального процесса у человека. В этой фазе, названной им “цельность — безнадежность”, индивидуум собирает наследие всех прежних фаз, ито-

Фазы человеческой жизни [5, 50]

Древний Китай	Греция — Пифагорейцы	В настоящее время
до 20 лет — молодость; до 30 лет — возраст для заключения браков; до 40 лет — возраст для познания собственных ошибок; до 50 лет — возраст для работы в общественных учреждениях; до 60 лет — конечный этап период творческой жизни; до 70 лет — желанный возраст от 70 лет — старость	до 20 лет — весна, время, чтобы стать человеком; до 40 лет — годы молодости; до 60 лет — осень, зрелость; до 80 лет — зима, старость, отступление	20–30 лет — коричневый возраст; 30–40 лет — золотой возраст; 40–50 лет — серебряный возраст; 50–60 лет — железный возраст; 60–70 лет — оловянный возраст; 70–80 лет — деревянный возраст

Согласно классификации Всемирной Организации Здравоохранения старость делится на три периода:

- 60–70 лет — пожилой возраст;
- 75–90 лет — старческий возраст;
- после 90 года жизни — преклонный возраст.

Э. Г. Эриксон является автором психосоциальной теории развития. Теория Эриксона касается всей жизни человека с младенческого возраста до старости, а выделенные

стадии прежней жизни. Здесь наступает наивысшая кульминация всех предыдущих витальных сил развития. Напряжение между цельностью и безнадежностью должно быть разрешено позитивно, в противном случае человек отстает в своем функционировании к предыдущим фазам. Живет как бы на самых низких ступенях развития, а его витальность лишена основной силы, дающей жизненную энергию, которой является надежда [6, 70].

Отсутствие надежды, являющееся результатом отрицательного баланса предыдущей жизни, грозит экзистенциальной деградацией индивидуума, что связано с падением его жизненного потенциала. Для того чтобы помочь такому лицу, необходимо вновь пройти с ним полный жизненный цикл, начиная от наиболее ранних фаз развития. Такое лицо должно заметить потенциал, который несет в себе фаза старости. В повторном прохождении цикла развития доминирующей категорией является целостность, которая должна быть достигнута в каждой, вновь проходимой фазе. Индивидуум должен открыть в себе возможности, которых он до сих пор не осознавал, переаттестовывая свой жизненный опыт. Это явление называется вертикальной возможностью постепенного созревания чувства целостности [7, 276].

Эта целостность основана на чувстве доверия и на опыте прежних фаз развития.

Рядом с целостностью возникает новое качество, определяемое как целостность для себя, между тем, как предыдущие фазы развития характеризовались целостностью в себе.

В первой фазе развития составным элементом целостности в себе является надежда, а в последней стадии — это вера, и тогда достигается целостность и стабилизация эго, которое связывается с положительной оценкой прежней жизни и достижений личности.

Уровень целостности определяет, как правило, отношение к смерти пожилых лиц. Чем более высокий уровень их эго, тем меньше опасаются они смерти, что имеет воздействие на лиц, занимающихся пожилыми лицами, высвобождая в них чувство безопасности. Пожилой человек подводит итог жизни, и если он положителен, то дает личности чувство свершения и целостности [7, 277].

Существенной угрозой последней фазы является потеря внутренней целостности в физической, психической и общественной сфере. В физической сфере — это потеря власти над физической работоспособностью организма. В психической сфере — потеря памяти, касающейся связности минувших

событий. В социальной сфере появляется страх потери исполняемых общественных функций, с которыми связывалась ответственность и чувство полезности.

Поэтому в старости необходимо, чтобы индивидуум имел чувство смысла жизни. Важно, чтобы человек в период старости имел ощущение, что он общественно полезен и поэтому должен сохранить какую-то существенную живительную функцию, что дает чувство смысла и нужности. Уход от общества ведет нередко к отчаянию и жизненному застою, противовес для которого находят в вере. Состояние отчаяния, которое сигнализируется усиленным страхом смерти у лиц, не умеющих принять свою жизнь как уникальную форму, а изменить ее уже не могут.

Это отчетливо видно у людей полных сожаления, чувства вины, в том числе из-за стереотипного и конформистского стиля жизни, отказа от призвания в пользу карьеры, безукоризненной жизни без всяких ошибок, но при этом лишенной страсти, увлеченности [7, 27].

Мудрость — это добродетель, которая развивается из столкновения между целостностью и отчаянием в последней стадии жизни. В этот период жизненного цикла физическая и психическая активность личности в житейских действиях замедляется. Простая мудрость дает возможность удерживать и передавать целостность опыта, собранного в предыдущие годы. Мудростью является беспристрастный интерес к самой жизни в преддверии смерти.

Люди, которые достигли стадии мудрости, могут показать более молодым поколениям стиль жизни, характеризующийся ощущением полноты и комплектности.



Литература

1. Harwas-Napieraia B. (red.), Trempaia J. (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. — Wyd. Naukowe PWN: Warszawa, 2000. — 311 с.
2. Wiñniewska. — Roszkowska. — K.: Staroñж.- 186 с.
3. Worach-Kardas H.: *Wiek a peinienie ryl spoiecznych*. — PWN: Warszawa-Jydc, 1983. — 170 с.

4. Coni N. Danison (red.), Webster S. (red.): Starzenie
sik. — PWN: Warszawa, 1994. — 240 с.

5. Leszczycska — Rejchert A.: Czlowiek starszy. — 250 с.

6. Sillamy N.: Siownik. — 700 с.

7. Harwas-Napieraia B. (red.), Trempaia J.(red.): Psycholo-
gia. — 315 с.

*Люди, которые достигли стадии мудрости, могут показать бо-
лее молодым поколениям стиль жизни, характеризующийся ощущением
полноты и комплектности.*

*Люди, які досягли стадії мудрості, можуть показати молодому поколін-
ню стиль життя, що характеризується відчуттям повноти та комплек-
тності.*

*People who have reached the stage of wisdom, can show the younger
generations life style, characterized by a feeling of fullness and completeness.*

Надійшла 20 січня 2012 р.

ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНОЇ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕДИЧНОГО ТА ФАРМАЦЕВТИЧНОГО МАРКЕТИНГУ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 250–254

Основні аспекти наскрізної практичної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст” та “магістр” за професійним спрямуванням “Маркетинг” з варіативною компонентою “Маркетинг медицини та фармації” передбачають широке поєднання теоретичних знань та практичних навичок і вмінь та дають змогу випускникам швидко адаптуватись у сфері професійної діяльності.

Реформування економіки країни збіглось з глибокими змінами, що відбуваються в системі освіти України. За цих складних обставин зростають вимоги до якості підготовки фахівців у вищій школі [1, 20].

Одна з головних особливостей підготовки студентів у вищій школі — її зв'язок з життям, з конкретними особливостями майбутньої практичної діяльності. Увесь шлях розвитку вищої освіти — це бажання наблизити теоретичну підготовку до практичної, що можливо за умови оновлення змісту освіти з урахуванням досягнень науки, новітніх технологій та передового досвіду. Практична підготовка в галузі професійної освіти виступає, з одного боку, як частка професійної освіти, а з другого — практичної.

Послідовність підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” ґрунтується на основі підготовки молодшого спеціаліста з напрямку “Медицина”, або з врахуванням Державного стандарту підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст” з професійного напрямку 11.01 “Медицина”. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” та “магістр” проводиться на базі бакалаврів відповідного професійного спрямування.

Навчальний процес побудований згідно з вимогами Державного стандарту з напрямку підготовки “Маркетинг”, враховуючи зміни,

що відбуваються в суспільстві та в системі управління галуззю охорони здоров'я, демографічні та екологічні зміни, що впливають на здоров'я населення, а також сучасні тенденції змін концепції маркетингу та змін в економічному стані галузі з урахуванням особливостей діяльності лікувально-профілактичних закладів різних форм власності.

Останнім часом все більшу стурбованість викликає проблема працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, про що зазначено у наказі МОН України від 7 лютого 2009 р. № 1/9–93. Однією з причин цього, на думку фахівців-освітян, роботодавців, самих студентів, є погіршення практичної підготовки у вищих навчальних закладах, наслідком чого є відсутність у студентів навичок практичної роботи за обраним напрямом (спеціальністю), а також знань сучасних технологій [2, 12].

На нашу думку, одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є вдосконалення формування наскрізної практики підготовки фахівців та переорієнтація практичної підготовки студентів з традиційної мети (простого засвоєння знань, набуття професійних вмінь та навичок, досвіду творчої та науково-інформаційної діяльності [3, 2]) на розвиток внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, активно перетворюю-

ючого власне ставлення до теоретичних знань, здобутих під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст” та “магістр” за професійним спрямуванням “Маркетинг” з варіативною компонентою “Маркетинг медицини та фармації” передбачає широке поєднання теоретичних знань та практичних навичок і умінь, що дає змогу випускникам швидко адаптуватись у сфері професійної діяльності.

Основна мета наскрізної робочої програми полягає у чіткому плануванні та регламентуванні всієї діяльності студентів і керівників практик протягом того періоду навчального процесу, що проводиться на базі практики.

Система професійних знань фахівців спеціальності “Маркетинг” з варіативною компонентою “Маркетинг медицини та фармації” органічно доповнюється знаннями з навчальних дисциплін, об’єднаних у цикли гуманітарної, природничо-наукової і загальноекономічної та професійно-орієнтованої підготовки. Це забезпечує всебічність та варіативність підготовки фахівців, їхнє вміння оперативно приймати оптимальні управлінські рішення.

Етапи наскрізної практичної підготовки фахівців з медичного та фармацевтичного маркетингу:

- навчальна практика;
- виробнича практика;
- переддипломна практика;
- науково-дослідна та педагогічна практика.

Базами практичної підготовки студентів з професійного спрямування “Маркетинг”, спеціалізації “Маркетинг медицини та фармації”, доцільно обирати такі організації:

1. Медичні центри (різного профілю): лікувально-діагностичний центр; косметологічний центр; центр відновного лікування; наркологічний центр; онкологічний центр; офтальмологічний центр; психоневрологічний центр; оздоровчий центр; гастроентерологічний центр; отоларингологічний центр; діагностичний центр (різного профілю); міжнародний дитячий медичний центр; центр

здоров’я (Український, республіканський, обласний, міський, районний).

2. Приватні санаторії (у тому числі однопрофільний, багатoproфільний, спеціалізований; приватний санаторій для дітей з батьками; приватний санаторій-профілакторій; фармацевтичний завод, фабрика).

3. Аптеки.

4. Аптечні пункти.

5. Аптечні бази (склади).

6. Бази (склади) медичної техніки.

7. Бази спеціального медичного постачання (центральна, республіканська, обласна).

8. Магазили (медичної техніки, медичної оптики).

В організаціях, де проходять практику студенти:

- призначаються наказом кваліфіковані магістри для безпосереднього керівництва практикою;

- створюються необхідні умови для виконання студентами програм практики, аби не допускати використання їх на посадах та роботах, що не відповідають програмі практики;

- забезпечують студентам умови безпечної роботи на кожному робочому місці, проводиться обов’язковий інструктаж з охорони праці та техніки безпеки;

- надається студентам-практикантам і керівникам практики від Академії можливість користуватися бібліотекою, технікою та документацією, необхідною для виконання програми практики.

Студенти вечірньої, заочної, дистанційної форм навчання, які працюють за фахом, можуть проходити практику за місцем роботи. В інших випадках студенти проходять практику на базах практики, визначених Академією.

Керівник практики від вищого навчального закладу:

- контролює готовність баз практики та здійснює, за необхідності, до прибуття студентів-практикантів підготовчі заходи;

- забезпечує проведення всіх організаційних заходів у навчальному закладі перед від’їздом студентів на практику: інструктаж про порядок проходження практики, надання студентам-практикантам необхід-

них документів (направлення, робочої програми практики, щоденник, календарний план-графік, індивідуальне завдання, теми курсових, дипломних та магістерських робіт);

- у тісному контакті з керівником практики від бази практики забезпечує високу якість її проходження згідно з програмою;

- контролює забезпечення нормальних умов праці і побуту студентів та проведення з ними обов'язкових інструктажів з охорони праці і техніки безпеки;

- у складі комісії приймає заліки з практики;

- подає завідувачу кафедри письмовий звіт про проведення практики із зауваженнями та пропозиціями щодо поліпшення практики студентів.

Керівник практики від бази практики:

- несе особисту відповідальність за проведення практики;

- організовує практику відповідно до програм практики;

- організовує проведення інструктажів з техніки безпеки й охорони праці і відповідає за дотримання студентами безпечних умов праці;

- забезпечує виконання погоджених з навчальним закладом графіків проходження практик по структурних підрозділах закладів охорони здоров'я;

- забезпечує студентам-практикантам можливість користування науково-технічною бібліотекою, лабораторіями, нормативною та іншою документацією, необхідною для виконання програми практики;

- ознайомлює і контролює дотримання студентами-практикантами правил внутрішнього розпорядку;

- створює необхідні умови для засвоєння практикантами нової техніки, передової технології, сучасних методів організації праці тощо;

- після закінчення практики дає письмовий відгук про виконану студентами-практикантами роботу, перевіряє та затверджує звіти студентів.

Студент при проходженні наскрізної практики повинен знати: основи гуманітарних, соціально-економічних, математичних

і природничо-наукових дисциплін для вирішення професійних, соціальних, наукових і педагогічних завдань; закони функціонування фармацевтичного ринку та засобів його регулювання; тенденції розвитку попиту, розробки стратегії розвитку підприємства і тактики його ринкової поведінки; економічне регулювання діяльності закладів охорони здоров'я; методи виявлення і формування нових потреб, оцінки їх ролі в структурі потреб різних груп споживачів медичних та фармацевтичних послуг; підходи до розробки товарної і комунікативної політики закладів охорони здоров'я; стратегії збуту, канали розподілу і організацію системи руху товару і продажів фармацевтичного закладу.

Індивідуальні завдання наскрізної практики мають відповідати завданням підготовки фахівців, зазначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. І можуть бути такі:

1. Вивчення ринку:

- дослідження попиту на товар;
- дослідження кон'юнктури ринку;
- дослідження співвідношення попиту та пропозиції;
- дослідження еластичності цін на продукцію;
- розробка анкет для опитування;
- обробка результатів опитувань.

2. Забезпечення ефективності функціонування:

- сегментування ринку позиціонування товару;
- розробка плану маркетингу;
- розробка рекламних заходів;
- розробка нового товару;
- розробка каналів збуту;
- вивчення попиту на товар;
- розроблення щодо заходів продовження життєвого циклу товару (ЖЦТ);
- розробка заходів щодо стимулювання збуту;
- розробка заходів щодо стимулювання попиту.

3. Збільшення обсягів збуту товарів:

- збільшення попиту на товари;
- розробка товарної політики;
- розробка цінової політики;

- розробка методів стимулювання збуту;
- розробка методів стимулювання попиту;
- розробка рекламних заходів;
- організація виставок, конференцій, презентацій;
- розробка методів пропаганди.

4. Забезпечення ефективності функціонування підприємства:

- вивчення ринку;
- збільшення об'єктів збуту товарів;
- розробка плану маркетингу вивчення попиту на товар;
- розробка рекламних заходів;
- дослідження ринкової кон'юнктури;
- розробка анкет;
- обробка результатів досліджень;
- обробка методів стимулювання збуту;
- розробка рекламних заходів.

При підготовці фахівців “магістр” за професійним спрямуванням “Маркетинг” з варіативною компонентою “Маркетинг медицини та фармації” можна визначити такі індивідуальні завдання для науково-дослідницької практики:

- з урахуванням особливостей використання показників у галузі охорони здоров'я на підставі маркетингового підходу формувати програми реалізації, обґрунтування вибору найбільш економічних форм організації надання медичних послуг;

- з використанням сучасних методик та економіко-математичних моделей планувати потребу в медичних послугах, товарах медичного спрямування та інших матеріальних, фінансових та трудових ресурсах, визначати постачальників товарів та інших ресурсів;

- за результатами маркетингових досліджень і моніторингу конкурентів на локальному ринку медичних послуг оцінювати конкурентоспроможність установи та розробляти тактику отримання конкурентної переваги, основної конкурентної компетентності закладів у галузі охорони здоров'я;

- визначати можливі фактори ризику, оцінювати його рівні та обирати оптимальну тактику діяльності з урахуванням прийнятого рівня ризику;

- використовуючи методи прогнозування, розробляти ідеї нових продуктів (товарів або послуг) у галузі охорони здоров'я відповідно до попиту споживачів;

- здійснювати моніторинг інновацій, розраховувати ефективність проектів, виконувати економічне оцінювання нововведень;

- розробляти план маркетингових досліджень і здійснювати маркетингові дослідження з метою визначення сегмента ринку медичних послуг, потенційних споживачів, їх поведінкових особливостей та мотивації попиту, форм та методів продажу, рекламно-комунікативних заходів у галузі охорони здоров'я;

- вміти обґрунтовувати варіанти гнучкої цінової політики в галузі охорони здоров'я в умовах змін попиту та аналізувати і прогнозувати основні кон'юктуроутворюючі фактори потенційних ринків збуту, виявляти нових покупців у галузі охорони здоров'я;

- розраховувати місткість ринку, прогнозувати попит на товари та послуги в галузі охорони здоров'я;

- за матеріалами маркетингових досліджень визначати позицію закладу охорони здоров'я різної форми власності на ринку медичних послуг, обирати свій сегмент;

- досліджувати і прогнозувати вплив факторів сезонності, коригувати відповідні зміни асортименту товарів медичного спрямування та медичних послуг, сезонних цін;

- аналізувати, планувати та прогнозувати обсяг реалізації товарів медичного спрямування та медичних послуг у різні періоди;

- з урахуванням особливостей використання медичних і фінансових показників у галузі охорони здоров'я на підставі маркетингового підходу формувати програми реалізації;

- на основі маркетингового підходу вносити рекомендації щодо введення нових чи зміни існуючих вимог до якості товарів медичного спрямування та послуг, враховуючи специфіку роботи установ у галузі охорони здоров'я;

- організовувати рекламну діяльність, стимулювати продаж медичних товарів та використання медичних послуг, готувати і прово-

дити сезонні ярмарки, виставки-продажі, інші форми активного продажу, пов'язані з медичними товарами та послугами;

- володіти методами збирання соціальної інформації (спостереження, аналіз документації, опитування, тестування, соціометрія та ін.) і методами кількісної і якісної обробки даних (математичні, статистичні та ін.).

В сучасних умовах під час проходження практики студент повинен не тільки демонструвати засвоєння теоретичних знань, а й набувати професійні вміння та навички.

Отже, як бачимо, для формування програми наскрізної практики фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст” та “магістр” за професійним спрямуванням “Маркетинг” з варіативною компонентою “Маркетинг медицини та фармації” необхідна ретельна підготовка з дотриманням галузевих стандартів, розробле-

них Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України з урахуванням всебічності та варіативності підготовки фахівців у сфері професійної діяльності.



Література

1. Василенко В. А. Карташевская И. Ф., Дихтярь А. И., Остроухова Л. В. Концепция поэтапного формирования специалиста-менеджера // Культура народов Причерноморья. — Симферополь. — 2001. — № 18. — Т. 1. — С. 18–55.

2. Левківський К. Професійна спрямованість практичної підготовки студентів — вагома складова майбутнього попиту на них на ринку праці / К. Левківський, Д. Панасевич. — К.: Вища шк., 2009. — № 8. — С. 12–25.

3. Наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” № 351 від 20.12.94.

Источником шагом для улучшения подготовки специалистов образовательного уровня “бакалавр”, “специалист” и “магистр” за профессиональным направлением “Маркетинг” с вариативной компонентой “Маркетинг медицины и фармации” является совершенствование формирования сквозной программы практики, основная цель которой заключается в четком планировании и регламентации всей деятельности студентов и руководителей практик в течение того периода учебного процесса, который проводится на базе практики.

Существенным шагом для улучшения подготовки специалистов образовательно-квалификационного уровня “бакалавр”, “специалист” и “магистр” за профессиональным направлением “Маркетинг” с вариативным компонентом “Маркетинг медицины и фармации” является совершенствование формирования сквозной программы практики, основная цель которой заключается в четком планировании и регламентации всей деятельности студентов и руководителей практик в течение того периода учебного процесса, который проводится на базе практики.

By a substantial step for the improvement of preparation of specialists educationally qualifying level “bachelor”, “specialist” and master’s “degree” after professional direction “Marketing” from “Marketing of medicine and pharmacía” is perfection of forming of the through program of practice, the primary purpose of which consists in the clear planning and regulation of all of activity of students and leaders of practices during the that period of educational process which is conducted on the base of practice.

Надійшла 21 вересня 2011 р.

О. ХАММ*Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 255–259

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в сучасній педагогічній науці існують об'єктивні передумови для дослідження проблеми розвитку креативного мислення студентів вищого педагогічного закладу в процесі освіти.

У загальному огляді наукових джерел про професійне становлення майбутнього педагога не виявлено спеціальних праць, присвячених формуванню креативного мислення майбутнього вчителя. У цьому зв'язку особливої актуальності набувають питання обґрунтування сутності і психологічних механізмів, критеріїв, показників і рівнів сформованості такого мислення, методики діагностики й моніторингу креативного мислення, педагогічних умов і основних шляхів розвитку креативного мислення студентів в умовах університетської освіти.

Термін **креативність** походить від латинського слова *creatio*, що означає створення, і є новітнім терміном, яким окреслюються “творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей, що входять у структуру обдарованості як незалежний фактор” [1]. Раніше у науковій літературі користувалися в цьому сенсі терміном “творчі здібності”, однак пізніше він був витіснений мовним запозиченням з англійської. У російській мові, на думку професора І. Мілославського, терміном “креативний” позначається творчість, що “не тільки висуває ідеї, а й доводить їх до конкретного практичного результату. А слово “творчий” (рос. *творческий*) залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну” [2].

Щодо сучасної вітчизняної та російської педагогічної літератури, то в ній можна ви-

окремити кілька підходів до аналізу креативного мислення: теорія творчого мислення як процесу постановки проблем і їх розв'язання, теорія поетапного розкриття творчого процесу, структурно-рівнева концепція психологічного механізму креативного мислення, механізм пошуку невідомого за допомогою аналізу через синтез, психологічний механізм групового розв'язання творчих завдань, механізм креативного мислення у спілкуванні. Крім того, є певні методи визначення психологічного механізму вирішення творчого педагогічного завдання і навіть запропоновано етапи його здійснення. Перший етап передбачає з'ясування сутності проблеми, що спирається на попередні знання, аналітико-синтетичну діяльність, здогадку та інсайт. Другий етап передбачає формулювання гіпотези (задуму) виконання креативного завдання. Третій етап спрямований на розв'язання творчого завдання.

У процесі підготовки майбутніх фахівців-учителів необхідно враховувати сутність, специфіку педагогічної діяльності, а також визначне місце креативного мислення в освітянському процесі. Мислення вчителя включене в педагогічну діяльність і спрямоване на вирішення специфічних завдань, пов'язаних з пошуком ідей, засобів перетворення педагогічного процесу. Об'єктом пізнання вчителя є педагогічна реальність, яка включає особистість учня, зміст, форми і ме-

тоди навчально-виховного процесу, педагогічні ситуації та явища. Креативне мислення вчителя існує як процес розв'язання педагогічних завдань.

Для дидактичного обґрунтування процесу формування креативного мислення майбутнього вчителя доцільним є використання дидактичних теорій співвідношення навчання й розвитку та теорій, які сприяють розвитку креативного мислення.

Насамперед це теорія розвивального навчання Л. Занкова, яка для вивчення формування креативного мислення у студентів має значення передусім завдяки розробці дидактичних принципів навчання на високому рівні складності, провідної ролі теоретичних знань у навчанні, швидкого темпу навчання, усвідомленості власного процесу учіння, розвитку індивідуальності [3].

Другою можна назвати теорію розвивального навчання Д. Ельконіна [4] і В. Давидова, яка обґрунтовує важливе для нашого дослідження положення про те, що розвивальний характер навчання пов'язується зі змістом, а саме: а) змістом навчальної діяльності вважаються наукові поняття, які створюють загальні принципи розв'язання завдань; б) засвоєння наукових понять має динаміку; в) теоретичні знання становлять основу мислення; г) наукові поняття засвоюються у процесі навчання.

Третьою є теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна і Н. Талізної, яка дуже важлива як дидактичне виявлення психологічного механізму креативного мислення. Вона розглядає учіння як систему певних видів діяльності, виконання яких приводить до нових знань та вмінь [5].

Теорія проблемного навчання В. Оконя, А. Матюшкіна і М. Махмутова, яку можна назвати визначальною, оскільки її основною метою є розвиток мислення в процесі постановки і вирішення проблем, є основою розвитку креативного мислення [6].

Значущість теорії евристичного навчання А. Хуторського пов'язана з тим, що ця теорія є концепцією розвитку креативних здібностей, які визначають здатність до творчого мислення [7].

Використання концепції знаково-контекстного навчання у вищій школі А. Вербицького допоможе в забезпеченні переходу, трансформації одного типу діяльності (пізнавальної) в іншу (професійну) з відповідною зміною потреб і методів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів [8].

І нарешті, концепція учіння як спільної продуктивної діяльності В. Ляудіса, яка підтверджує широкі можливості спільної творчої діяльності викладача й студента. Спільно-продуктивна діяльність — це особливий тип спеціально організованої взаємодії і взаємовідносин між викладачами й студентами, який забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності за допомогою змінних форм співробітництва між усіма учасниками учіння [9].

У результаті проведеного аналізу існуючих підходів до створення креативного мислення можна дійти висновку, що для теоретичного обґрунтування процесу розвитку креативного мислення студента необхідні технології, які можуть забезпечити особистісний і професійний розвиток і саморозвиток особистості, професійну мобільність, оригінальність, гнучкість і продуктивність мислення, тому важливими для цього можуть бути такі технології:

- а) технологія проблемного навчання, яка є заснованою на конструюванні знань, розвитку активності й свідомості, самостійності студента, вихованні творчого підходу в професійній діяльності;
- б) особистісно-орієнтовані технології навчання, головною ідеєю яких є спрямованість на цілісний розвиток особистості, в тому числі на його інтелект;
- в) кредитно-модульна технологія, основними принципами якої є принципи гуманізації, демократизації, модульності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції.

Аналіз педагогічної літератури щодо формування креативного мислення у студентів забезпечує можливість обґрунтувати положення, які розкривають роль суб'єктності студента в процесі розвивального навчання:

- 1) засвоєння студентами професійних знань—умінь—навичок з метою освіти, що перетворюється в засіб формування креативного мислення, яке відбувається в процесі співробітництва викладача і студента;
- 2) студент стає суб'єктом власного розвитку, розглядається як самодостатня особистість, професійна роль викладача полягає у створенні умов для організації процесу саморозвитку студента і самого себе;
- 3) стандартна репродукція студентами визначеного мінімуму предметних знань—умінь—навичок змінюється на проектування та організацію власного освітнього середовища, спрямованого на розкриття творчих можливостей, саморозвитку їх у пізнавальній сфері.

Отже, методологічні основи побудови системи формування креативного мислення майбутнього вчителя включають такі ідеї: спрямованості освітнього процесу на формування креативного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя; створення умов для забезпечення єдності розвитку та саморозвитку творчого мислення студента; орієнтації пізнавально-творчого процесу на засвоєння культурних цінностей як змістової основи формування креативної особистості; створення психологічної єдності суб'єктів навчально-пізнавального процесу; організацію спеціальної роботи із вибору різних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності студентів, які сприяють активізації їх мислення; визначення результатів проведеної роботи щодо рівня розвитку креативного мислення студента — майбутнього вчителя.

Дидактична модель формування креативно-спрямованого змісту навчання передбачає реалізацію педагогом таких положень: варіативності змісту; оновлення критеріїв відбору змісту через теоретизацію навчального матеріалу, його практичну значущість; принцип інтеграції навчального змісту; недиспаратність навчального змісту. Ця модель змісту креативної освіти включає в себе такі компоненти: навчальну програму, підруч-

ник, навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін і освітній продукт студентів. У процесі формування креативного мислення студентів слід враховувати нові підходи до вивчення дисциплін педагогічного циклу, в основу якого покладено принцип інтеграції педагогічних дисциплін та проблемно-модульну побудову змісту. Цей принцип можна назвати проблемно-інтегрованим підходом. Такий підхід формально проголошувався в освітньому процесі, але ніколи не був реалізований.

В основу методичної моделі формування креативного мислення в навчальному процесі необхідно покласти узагальнену модель пізнавальної діяльності студента в активному навчанні контекстного типу в поєднанні з проблемним навчанням. Така модель потребує чіткої розробки повного циклу мислення — від зародження проблемної ситуації, виникнення пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення навчально-педагогічної проблеми й доведення правильності знайденого вирішення. Утворені контексти майбутньої професійно-педагогічної діяльності мають відтворюватися в проблемному навчанні, у якому будуть моделюватися не умови передачі та прийому навчальної інформації, а ситуації професійної дії, які вимагають включення мислення студента. Такі ситуації, в яких студент відчуває відсутність готового стандарту (алгоритму, правила, способу) їх вирішення і намагається їх знайти самостійно, і визнаються проблемними ситуаціями.

Метою такої технології проблемних ситуацій є формування креативного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя. Цей процес має ґрунтуватися на гуманістичній спрямованості і сучасній парадигмі освіти; особистісній орієнтації розроблення технології навчання; розвивальному характері навчання; єдності технологічності і змісту. В цьому аспекті можна визначити певні принципи такої модульно-варіантної технології:

- принцип суб'єктності учасників навчального процесу;

- диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціацію в часі (в межах вивчення курсу);
 - варіативність змісту педагогічних дисциплін;
 - модульна побудова процесу навчання на основі таких дидактичних правил:
- а) модульна програма повинна звільнити педагога від суто інформаційної функції викладання;
 - б) модульна програма повинна створити умови для спільного вибору педагогом і студентом оптимального шляху навчання;
 - в) педагог у процесі модульного навчання делегує деякі функції педагогічного управління модульній програмі;
- принцип спільно-продуктивної діяльності учасників навчального процесу.

Такий підхід до навчання вимагає перебудови навчальної програми, розробки всіх курсів за трьома змістовими варіантами. З цією метою необхідно розробити навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін, який буде спрямований на розвиток креативного мислення студентів. Така програма обов'язково повинна передбачати самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору студентами варіанта навчання. У кожному з таких варіантів необхідно передбачити декілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Таким чином, можна забезпечити диференціацію за вільним вибором, а також дати можливість кожному студенту виявити саме свої креативні здібності.

Як один з можливих варіантів такого навчання, можуть бути запропоновані студентам три основні варіанти навчання на основі загальної обов'язкової програми:

- *перший варіант підготовки* (основний), який передбачатиме репродуктивну діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми;
- *другий варіант підготовки* (підвищеної складності), який вимагає частково пошуко-

ву діяльність у підборі літератури, її вивченні, виконанні відповідних завдань тощо;

- *третій варіант підготовки* (креативний), який передбачає вирішення креативних завдань, виконання завдань дослідницького характеру, що включають у себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, написання есе, творів-роздумів тощо.

Основним критерієм виокремлення названих рівнів варіантів підготовки обрано рівень проблемності. При цьому поняття "рівень проблемності", який запропонував М. Махмутов, відображає зміст навчального матеріалу, наявність у ньому навчальних проблем різної складності [10]. Рівень проблемності може бути визначений за допомогою двох показників: складністю проблемних завдань, питань, завдань (з урахуванням їх кількості та якості) із співвідношенням трьох основних (за змістом навчального завдання) типів самостійних робіт студентів: а) репродуктивного; б) частково-пошукового; в) творчого.

Такий підхід є обраним з метою стимулювання переходу більшості студентів від основного до більш складних варіантів виконання інтелектуальних завдань. Важливу роль у цьому підході відіграє те, що перший варіант був своєрідною основою знань студентів, яка б визначала зміст обов'язкових знань із кожної теми і курсу в цілому.



Література

1. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи // 36. наук. праць полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. — Сер. "Педагогічні науки". — Вип. 3 (50). — Полтава, 2006. — С. 215–219.
2. Березина Т. Н. Интеллект и креативность. — Эдип, 2008. — № 3. — С. 92–101.
3. Занков Л. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1990. — 315 с.
4. Ельконін Б. Д. Психология развития. Беседы с учителем. — М.: Просвещение, 2001. — 176 с.
5. Гальперин П. Я. Психология как объект науки. — М.: Просвещение, 1985. — 234 с.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.
7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. — М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. — 222 с.

8. Бакшаева Н., Вербицкий А. Психология мотивации студентов. — М.: Логос, 2006. — 314 с.

9. Ляудис В. Методика преподавания психологии. — М.: УРАО, 2000. — 128 с.

10. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1972. — 365 с.

Досліджено поняття креативного мислення як філософської категорії, його ознаки, структури і тлумачення сучасними дослідникам. Систематизовано підходи до розуміння креативного мислення та окреслено їх відмінності, акцентовано значення рефлексії у структурі креативного мислення.

Исследованы понятия креативного мышления как философской категории, его признаки, структуры и толкование современными исследователями. Систематизированы подходы к пониманию креативного мышления и обозначены их различия, акцентировано значение рефлексии в структуре креативного мышления.

The concept of creative thinking as a philosophical category, its characteristics, structure and interpretation of modern researchers. Systematized approaches to creative thinking and outlining their differences and accented importance of reflection in the structure of creative thinking.

Надійшла 25 січня 2012 р.

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ: ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 2(33), с. 260–263

Рассмотрено творческое мышление учащихся детских школ искусств. Определены некоторые направления его развития.

Формирование духовно-нравственной, высокообразованной, творческой личности является одной из главных задач в создании гуманистического общества. В “Национальной доктрине развития системы Российского образования” до 2025 г. отмечается важность воспитания личности нового типа, соответствующей современной общественно-экономической системе. Действующая президентская программа “Дети России”, в которой имеется раздел “Одаренные дети”, направлена на развитие и совершенствование системы дополнительного образования детей, создание специализированных учебных заведений, а также центров детского творчества и творческих студий.

Детские школы искусств занимают особое место в системе дополнительного образования: в основе обучения — личностно-ориентированный подход, занятия проводятся по индивидуальному плану для каждого ученика (это в первую очередь относится к музыкально-исполнительским отделениям), а основная задача — раскрытие индивидуальных творческих способностей учащихся, привитие им профессиональных исполнительских навыков. Развитие творческого мышления является одним из основных направлений в воспитании творческой личности.

Творческое мышление — это процесс, который подобно любому другому процессу имеет законы развития, на основании которых можно предвидеть, как будет разви-

ваться творческое мышление в тех или иных условиях. Основными этапами творческого мышления являются следующие: накопление фактов, возникновение идеи и проверка идеи.

Сам же процесс возникновения и воплощения творческой идеи имеет также определенные этапы развития:

1. Подготовка — особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи.
2. Созревание — бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи.
3. Переход бессознательного в сознание — вдохновение — в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, вначале в гипотетическом виде.
4. Сознательная работа — развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка [8].

Особое значение в процессе творчества имеет момент перехода идеи из сферы бессознательного в сознание — момент озарения (вдохновения) без участия логико-аналитического мышления. Этот тип мышления называется ураническим. Его роль исключительна в развитии творческого потенциала личности.

В художественном творчестве имеют место те же этапы развития творческой идеи, но здесь воплощается не научная, а художественная идея, которая возникает как за-

мыслей, требующий воплощения специфическими художественными средствами, присущими определенному виду искусства [6, 363–454].

Творческую личность характеризуют качества, благодаря которым возможна творческая самореализация. К ним относятся:

1. Перцептивные способности — необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость.
2. Интеллектуальные — интуиция, фантазия, дар предвидения, обширность знаний.
3. Характерологические — оригинальность, инициатива, высокая самореализация [8].

В психолого-педагогической литературе специалисты отмечают два типа творческой личности по психофизиологическим характеристикам: интеллектуальный и художественный. Первый — с преобладанием реакций левого полушария головного мозга, второй — с преобладанием реакций правого полушария. Интеллектуальному типу свойственны логическое, конструктивное мышление, высокая степень абстрагирования, математические способности, хорошая память на слова и цифры, познавательный интерес, познавательная активность, объективное отражение бытия. Художественному типу соответствует образное мышление, впечатлительность, воображение, ярко выраженные способности в каком-либо из видов искусств, художественно-творческий интерес и активность, субъективное отражение бытия. По типу восприятия и реактивности отличают визуалов, аудиалов и кинестетов с преобладанием соответственно зрительных, слуховых и двигательных реакций, а также экстравертов и интровертов. Это разделение весьма схематично, так как те или иные врожденные психофизиологические свойства личности могут проявляться в различном соотношении и зависеть от дальнейшего их развития, однако преподавателю надо обязательно выявить психофизиологические особенности ученика, определить тип его преобладающих реакций.

Как правило, стимулом для включения творческого, поискового мышления является проблемная ситуация. Имеющиеся средства и возможности, к сожалению, не позволяют удовлетворить возникшую потребность, и в учебной деятельности данная проблемная ситуация предстает, как правило, в виде противоречия между имеющимися знаниями и новыми потребностями.

Следует согласиться с известным мнением в том, что “для развития навыков творческого мышления проблемные ситуации могут быть смоделированы на основе столкновения учащихся с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения; организации практических работ; предъявления учащимся жизненных явлений, противоречащих прежним житейским представлениям об этих явлениях; формулирования гипотез; побуждения учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению имеющихся у них знаний; побуждения учащихся к предварительному обобщению новых фактов, а также исследовательских заданий” [4; 5].

В работе с учащимися-музыкантами проблемные ситуации возникают при анализе развития музыкальной мысли в произведении, освоении музыкальной формы (развитие конструктивного мышления), развитии музыкальной памяти: логической, эмоциональной, зрительной (запоминание нотного текста), слуховой, двигательной (игра на инструменте), развитии пианистического аппарата, развитии музыкального воображения, в работе над стиливыми особенностями произведения, моделировании процесса исполнения.

Развитие творческого мышления учащегося должно быть поэтапным, в соответствии с возрастными и индивидуальными психофизиологическими особенностями ребенка на каждой стадии возрастного развития.

В музыкальном мышлении может преобладать наглядно-образное начало — в процессе восприятия музыки; наглядно-действенное начало — при исполнении пьес; абстрактно-логическое начало — при сочинении музыки.

Для развития навыков творческого мышления в процессе восприятия музыки рекомендуется выявить в произведении главные интонационные особенности, определить на слух стилевое направление произведения, найти фрагмент музыки данного композитора среди других, выявить особенности различных интерпретаций данного произведения.

Для развития навыков творческого мышления в процессе исполнительства следует сравнивать различные редакции музыкальных произведений; находить в произведении ведущие интонации и опорные пункты развития музыкальной мысли; учиться составлять несколько исполнительских планов произведения; исполнять произведение с воображаемой оркестровкой; исполнять произведение в различном воображаемом цвете.

Для развития навыков творческого мышления в процессе сочинения музыки следует подбирать по слуху знакомые мелодии и песни, мелодически развивать гармонические последовательности на основе генерал-баса, импровизировать пьесы в тональной и атональной системе на определенное эмоциональное состояние или художественный образ [7].

Инструментальной импровизации надо уделять значительное внимание: навыки импровизации развивают ладово-гармоническое мышление, чувство стиля, координацию. Импровизация вырабатывает подвижность нервных процессов, навыки мгновенной интерпретации музыкальной мысли на инструменте, развивает деятельность обоих полушарий головного мозга, так как является образно-эмоциональным процессом, требующим аналитического и конструктивного мышления, что ускоряет процесс обучения, делает его более эффективным, а главное — дает возможность ученику осознать свою творческую индивидуальность, свою уникальность в мире.

Воспитанием навыков музыкальной импровизации можно заниматься с самого раннего детства. На начальной стадии музыкального развития формируется интонационный язык (язык “музыкальных слов”), затем мелодический язык (фразы, предложения), за-

тем — на более высокой ступени музыкального развития — чувство формы, композиции. Задача музыкально-творческого воспитания — на самой ранней стадии формировать и развивать индивидуальный музыкальный язык ученика.

Б. В. Асафьев в своей работе с начинающими учениками основывался, в первую очередь, на принципах вариационности и подголосочной полифонии. Он предлагал сочинять различные варианты одной мелодии, затем сочинять подголоски к предложенной мелодии, добиваясь максимума самостоятельности голосов, развивая полифоническое мышление. В дальнейшей работе ученикам предлагалось сочинение мелодии к стихотворению с последующей инструментальной импровизацией иллюстративного характера. “Как только у детей накопится некоторое достаточное количество слуховых впечатлений, необходимо попробовать с ними импровизировать” [2, 100].

Выдающийся немецкий композитор и педагог Карл Орф создал уникальную систему музыкально-творческого воспитания детей, основанную на импровизации, на игре, сочетая освоение элементов музыкального языка с элементами движений тела. Основой творчества стали жанры народной музыки, что приобщало детей к национальной музыкальной культуре. Большое значение придавалось импровизации на ударных инструментах. Коллективная импровизация приближалась к первотворчеству, когда пение, танец и драматическое действие были в синкретическом единстве.

Для развития музыкальной памяти желательнее, по мнению специалистов, пользоваться формулой И. Гофмана для запоминания музыкального произведения:

1. Работа с текстом без инструмента.
2. Работа с текстом за инструментом.
3. Работа без текста за инструментом.
4. Работа без текста и без инструмента [3].

Все формы музыкального мышления осуществляются посредством музыкального языка, представляющего собой систему устойчивых типов звукосочетаний вместе с правилами их употребления. Музыка явля-

ется специфической семиотической системой, имеющей многоуровневую структуру, где все элементы находятся в постоянном взаимодействии. Необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы научить детей дифференцировать, сопоставлять, осмысливать выразительные особенности музыкального языка.

В реализации этого подхода выступает метод семиотического анализа звуковой и музыкально-звуковой реальности через знаково-символические средства. Главное в реализации этого метода — научить ребенка оперировать музыкальным языком, дифференцируя его специфические средства и осмысливая их выразительное значение в каждом конкретном случае.

Развивая творческое мышление, педагог должен гармонично сочетать интуитивное и рациональное мышление учащегося. Задача педагога — формирование позитивной мотивации к творчеству, создание условий, способствующих раскрытию творческого потенциала учащихся, дающих возможность почувствовать ему свою достаточность. Большое значение имеет педагогическая

поддержка, тактика содействия; главное в ней — вера в потенциальные способности ученика, сотворчество, способствующие развитию творческой самоорганизации учащегося и дальнейшей его деятельности в социуме.



Литература

1. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы муз. мышления / Под ред. М. Г. Арановского — М.: Музыка, 1974. — 336 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — Л.: Музыка, 1973.
3. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре. — М.: Классика — XXI, 2003. — 188 с.
4. Кадыров Р. Г. Музыкальная психология. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.superinf.ru/vien/help-stud.php?id=215>
5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.
6. Найдьонов І. М. Етика — естетика: дидактичний зміст: Навч. посіб. — К.: Кондор, 2011. — 550 с.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студ. и препод. — М.: ВЛАДОС, 1977. — 384 с.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
9. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. — Л.: Музыка, 1970. — 159 с.

Определены этапы творческого мышления в контексте художественного творчества, выявлены направления развития творческого мышления учащихся-музыкантов при восприятии, исполнении и сочинении музыки; отмечено значение навыков импровизации.

Визначено етапи творчого мислення в контексті художньої діяльності, з'ясовано напрями розвитку творчого мислення учнів-музикантів при сприйнятті, виконанні та створенні ними музики; відзначена роль навиків імпровізації.

The article is devoted to the problems creative thinking in art and to the special kinds of developing the creative thinking among pupils-pianists of children's schools of arts. The author notes an impotence of improvisatory habits in a process of developing the music-creative thinking.

Надійшла 21 лютого 2012 р.