

Психологія

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 3(34)

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., Радзієвський 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., Синьов 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., Бородін 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 № 5 від 30 травня 2012 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: А. М. Подолька (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001 — Вип. 3 (34). — К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2012. — 258 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	Слободян С. І. Громадська думка як джерело та суб'єкт комунікативного впливу: інформаційно-політологічний аспект	80
Головатий М. Ф. Сучасна українська політична наука: проблема політичної теорії і методів дослідження	5	Алоян А. Е. Співвідношення громадянського суспільства та соціального капіталу	87
Дахно І. І. Політична економія — це філософія економіки	10	Гумбатов Т. До проблематики феномену міжнародного тероризму: аналіз основних позицій	93
Алієва-Барановська В. М. Еволюція державного регулювання вітчизняної зовнішньоекономічної діяльності ...	17	Савченко І. А. Роль європейської інтеграції у розвитку системи державного управління України: право і політика	99
Кузьмин П. В. Взаимоотношение политиков и бюрократии как проблема политической науки и практики	24	Хоменко О. С. Трансформація влади, народний суверенітет у сучасній Україні і проблема забезпечення прав людини.....	104
Гольцов А. Г. Внутрішня етнічна геополітика в сучасній Російській Федерації	32	Бідзюра І. П. Позаінституційні механізми лобіювання інтересів у політичній сфері	109
Качмарський Є. І. Реформування системи регіональної політики України в контексті глобалізаційних викликів.....	39	Якібчук В. М. Міжнародний тероризм: протиріччя в оцінці причин і загроз	113
Климкова І. І. Теоретичні витoki феномену “культура парламентської діяльності”	44	ЮРИДИЧНІ НАУКИ	117
Медвідь Ф. М., Баран В. В. Геополітичні візії В'ячеслава Липинського і Юрія Липи: спроба порівняльного аналізу	50	Александров Ю. В. Відносно перевищення влади або службових повноважень (суб'єктивні нотатки кримінолога)	117
Дікарев О. І., Крец А. М., Стогній О. М. Теоретичний дискурс про особливості китайської дипломатії	59	Комаров В. А. Значення принципів трудового права для правового регулювання трудових відносин в Україні	122
Юсеф Н. Н. Значення та місце Близькосхідного регіону у розвитку світової економіки	68	Потоцький М. Ю. Роль права інтелектуальної власності у підприємницькій діяльності	128
Масловська О. М. Становлення поняття “політична опозиція” в зарубіжній та вітчизняній політико-правовій думці	73		

Дорошенко С. І., Шашкова-Журавель І. О.

Загальнотеоретичні аспекти принципів тлумачення юридичних норм у механізмі забезпечення прав і свобод громадянина..... 134

Дубогрій С. В., Костенко-Костейчук Г. А.

Виконавча влада України як об'єкт контролю за дотриманням прав та інтересів громадян..... 140

Дяченко В. С.

Правові основи забезпечення прав пацієнтів в системі державного управління охороною здоров'я сучасної України..... 145

Калюжна Н. М.

Соціальний захист громадян в системі функцій сучасної української держави: правові аспекти..... 150

Сколуб М. В.

Адміністративно-судовий устрій Бессарабської області у 1812–1856 рр. 154

Тихоненко Н. М.

Інститут державної власності в управлінні державним майном в сучасній Україні..... 162

Фань Чжожань

Правові гарантії протидії інформаційному тероризму і розвиток системи інформаційної безпеки у діяльності ООН..... 168

ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ 174

Магеррамзаде А. С. оглы

Концептуальні підходи до аналізу фінансових криз у вітчизняній науковій літературі..... 174

Баєв В. В.

Формування моделі системи менеджменту якості на підприємствах туристичної індустрії..... 180

Омельченко О. В., Ужакіна О. М.

Діагностика стратегічної взаємодії фірм-конкурентів 185

Суховей-Хамм Ю. О.

Інноваційна діяльність як предмет дослідження і основні напрями її розвитку 191

Тарканій О. М.

Теоретичні проблеми дослідження контролю діяльності підприємств: Україна і світова практика..... 196

Тищик С. М.

Вплив інформаційного глобалізму на інформаційне забезпечення інноваційно-інвестиційної діяльності 202

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ..... 209

Шконда В. В., Кальянов А. В.

Синергетичні засади вдосконалення медійної освіти 209

Денисенко Л. П.

Деякі аспекти управлінської діяльності менеджерів середніх закладів освіти в психологічній науці 217

Костюк Т. О.

Застосування лінгвістичних прийомів у сучасних політичних технологіях 224

Старих Л. В.

Формування наскрізної практики підготовки фахівців з медичного та фармацевтичного маркетингу 228

Калмикова Г. В.

Характерні особливості виникнення та прояву тривожних станів у молодших школярів..... 233

Крестініна О. В.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей дітей-першокласників 239

Хамм О.

Проблеми розвитку креативного мислення вчителя в сучасній науковій літературі 244

Смолень Чеслава

Влияние стиля жизни на личностные изменения у пожилых людей..... 249

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ..... 254

УДК 330.34.01

В. В. ШКОНДА

А. В. КАЛЬЯНОВ

Донецький інститут МАУП

СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕДІЙНОЇ ОСВІТИ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 209–216

Проблема вдосконалення медійної освіти має вирішуватися на синергетичних засадах з урахуванням впливу соціальних, організаційних, інформаційних, технічних, природничих та інших чинників і є однією з пріоритетних у освітньо-науковому та освітньо-культурному просторі держави.

Медійна освіта (від англ. *media* — середовище) є провідним чинником соціально-економічного розвитку соціуму та важливим інструментом державотворення, забезпечення її цілісності, стійкості, сталого розвитку та стабільності. Освіта є стратегічним підґрунтям розвитку особистості, суспільства, нації, держави, майбутнього країни, найбільш масштабною та людиноємною сферою соціуму, її політичною, соціально-економічною, культурною та науковою організацією. Вона розглядається як засіб відтворення та нарощування інтелектуального, креативного і духовного потенціалів народу, виховання патріота та громадянина, дієвий чинник модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені [1].

Однією з гострих проблем є те, що сучасне суспільство високих технологій потребує більш глибокого та багатостороннього підходу до освіти та навчання. Характерною особливістю розвитку освіти як на глобальному

рівні, так і в Україні, є швидко змінюване середовище (*media*).

Враховуючи, що освіта являє собою відкриту, невідновиму систему, яка складається з багатьох підсистем, компонентів і частин, які постійно взаємодіють між собою, методологічним підґрунтям вивчення складних і суперечливих процесів з метою її вдосконалення все частіше виступають здобутки синергетики. Сучасні науковці визначають синергетику як феномен постнеокласичної науки, предметом якої є людинорозмірні системи і сама людина у всій багатоманітності її культурних, психологічних, соціологічних і антропологічних вимірів [2].

У цьому контексті особливий наголос необхідно зробити на відмові в освітній діяльності від суб'єкт-об'єктної моделі побудови навчання, визначення активної ролі та відповідальності всіх суб'єктів навчального процесу, які усвідомлюють необхідність змін та втілюють їх у життя.

З точки зору системного підходу синергетика є найбільш адекватним методологічним інструментом щодо модернізації української системи вищої освіти відповідно до Болонської конвенції.

Саме вимоги Болонського процесу ставлять першочергові завдання щодо реалізації таких основних цілей: 1) прийняття системи зрозумілих та адекватних ступенів підготовки спеціалістів; 2) упровадження системи кредитів — кредитно-накопичувальної системи (ECTS) та інших сумісних з нею систем, які здатні забезпечити як диференційно-розрізнену, так і накопичувальну функцію; 3) сприяти мобільності як студентів, так і здобуття через забезпечення вищої освіти, так і здобуття освіти протягом усього життя, підвищення кваліфікації і конкурентоспроможності підготовлених фахівців.

Ще в 1972 р. ЮНЕСКО була офіційно прийнята Концепція неперервної освіти, яка є одним з пріоритетів її розвитку. З позиції синергетики освіта є великою відкритою системою, яка потребує значних зусиль на збереження свого status quo. Прикладом теоретичного та прикладного розвитку Концепції неперервної освіти та реформування зарубіжних систем освіти на основі принципів синергетики стали дослідження П. Ленгранда та Р. Даве [3], який визначив 25 ознак неперервності освіти, у тому числі:

- цілісність освітньої системи, яка включає та інтегрує різні рівні, форми та методи освіти;
- горизонтальна інтеграція (зв'язок між предметами, що вивчаються, різними аспектами розвитку людини на окремих етапах життя);
- вертикальна інтеграція (зв'язок між окремими етапами освіти, рівнями та предметами всередині цих етапів);
- синтез загальної та професійної освіти, її універсальність та демократичність;
- самовиховання та самооцінка;
- індивідуалізація навчання;
- інтердисциплінарність знань та їх змістовні якості;

- динамічний підхід до здобуття знань, здібність до асиміляції нових досягнень сучасної науки та освіти;
- гнучкість та різноманітність змісту, засобів та методик у часі та місці навчання;
- удосконалення вмінь вчитися;
- стимулювання розвитку мотивації до навчання;
- створення відповідних умов та соціально-психологічної атмосфери для медійного навчання;
- реалізація принципів щодо творчого та інноваційного підходів;
- полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя;
- системність принципів для всього навчального процесу.

Слід зазначити, що в сучасний період викладання нового старими методами та засобами не може забезпечувати досягнення позитивних результатів. Відтак, треба чітко уявити, що означає вчитися, що таке викладання та як ми вчимо. Результативність інноваційної діяльності передусім залежить від того, наскільки повно та яким чином взаємодіють між собою всі учасники єдиної системи здобуття та використання нових знань та технологій [4].

Беручи до уваги різноманітну ступінь співвідношення теоретичних знань, практичної діяльності та ноу-хау, а також підходів в інноватиці та творчості, зміни пріоритетів у змісті та методах випереджального навчання можна подати наступним чином [5]. У традиційній системі навчання пріоритет віддається теоретичним знанням. Меншою мірою увага приділяється практичній діяльності та ноу-хау аж надто обмежуваними підходами в інноватиці та творчості (рис. 1). Для нестійкої (перехідної) системи характерно значне домінування підходів в інноватиці та творчості, середній рівень пріоритету до здобуття теоретичних знань з незначним обсягом практики та ноу-хау. У свою чергу, структура переутворюючої системи базовою основою має домінування у сфері інноватики та творчості. Над нею будується практика та ноу-хау, а на вершині розташувались теоретичні знання.

Таким чином, для того щоб у майбутньому задовольнити потреби в безперервному

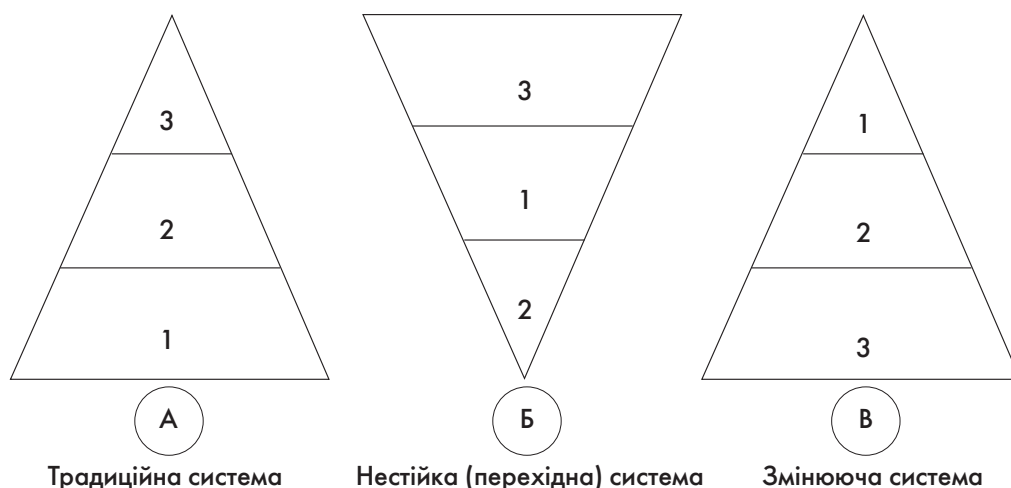


Рис. 1. Зміна пріоритетів у змісті та методах випереджаючого навчання
 1 — теоретичні знання; 2 — практика та ноу-хау; 3 — підходи в інновації та творчості

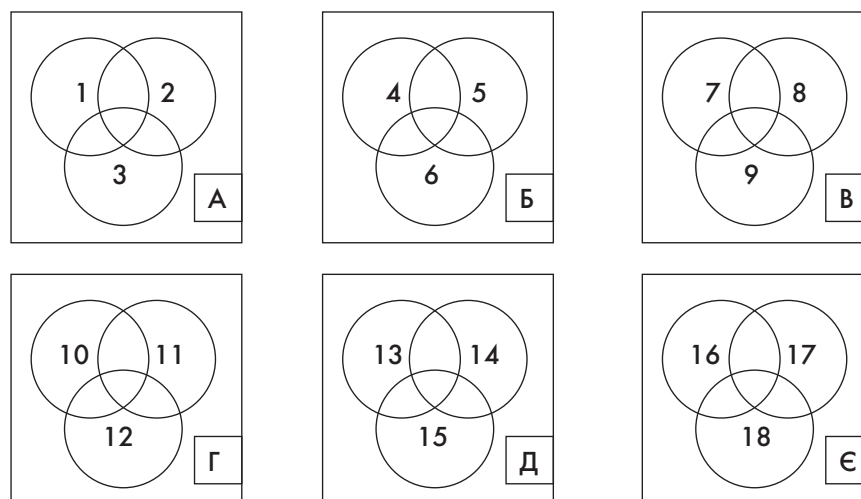


Рис. 2. Приклади ефекту синергії, який створюється у галузі вищої освіти

- А) у межах співпраці різних держав (1–3 — держави);
 Б) у межах застосування принципів вищої освіти (4–6 — принципи);
 В) у межах застосування утворюючих технологій (7–9 — види утворюючих технологій);
 Г) у межах застосування педагогічних технологій (10–12 — види педагогічних технологій);
 Д) у межах застосування інтерактивних форм та методів навчання (13–15 — різновиди інтерактивних методів);
 Е) у межах застосування комплексу форм та методів сучасної освіти (16–18 — форми та методи освіти).

навчанні, необхідно спочатку змінити послідовність пріоритетів у змісті та методах випереджаючого навчання в межах нестійкої (перехідної) системи, а потім — порядок його складових (змінююча система).

Розглянемо приклади отримання ефекту синергії (додаткового капіталу), який створюється у сфері вищої освіти [6]. При цьому можливо отримання ефекту синергії у рамках

шести основних форм взаємодії її учасників (рис. 2).

Інтеграція зарубіжного досвіду, інтернаціоналізація сучасних систем навчання, яка підвищує його результативність та престиж майбутніх спеціалістів на підставі співробітництва різних держав, дають можливість створити додатковий капітал — ефект синергії на базі творчої діяльності в галузі ви-

щої освіти (варіант А). У свою чергу, використання передових принципів вищої освіти, запозичених із сфери інноваційної освітньо-виховної діяльності вузів, може поліпшити якість підготовки спеціалістів, що може розглядатися як ефект синергії (варіант Б).

Додатковий інтелектуальний капітал у галузі вищої освіти може бути створений на підставі застосування сучасних освітніх (варіант В), психолого-педагогічних технологій (варіант Г), інтерактивних форм та методів навчання (варіант Д). Одним з варіантів створення та отримання синергетичного ефекту є застосування комплексу форм та методів оптимізації освітньої діяльності (варіант Є).

Виходячи з того, що освіта є вагомим чинником соціально-економічного розвитку суспільства та головним інструментом розвитку держав, доцільно сформулювати довгострокову стратегію реалізації освітнього потенціалу європейських країн. В умовах перегляду старих парадигм, ролі та можливостей державних органів, поглиблення демократичних тенденцій, швидкість росту особистісних та громадських потреб у вищій школі головним джерелом отримання синергетичного ефекту є стрімкий розвиток паралельно з державним приватного сектору освіти, забезпечення тенденції прискореного розширення вільної освіти. Це збігається з положеннями доповіді Туринської групи Європейського фонду освіти та співзвучно поглядам керівників окремих держав відносно того, що навчання має ґрунтуватися на праві кожної людини вільно обирати якісну освіту всіх видів, яка найбільше відповідає її природі [4, 6].

Успішне вирішення зазначених завдань значною мірою залежить від рівня, змісту, управління та компетентності управлінців, здатних ефективно забезпечувати відповідність навчання та виховання соціальним потребам, запитам особистості та світовим досягненням освітніх систем в умовах інтеграції та глобалізації.

На нашу думку, національна інноваційна система може формуватися та розвиватися лише спеціалістами, які мають здібності до постійного оновлення та накопичення знань. Формування такої якості у майбутніх спеці-

алістів можливе лише за умови, коли студенти під керівництвом викладача-дослідника співпрацюють над певною науковою проблемою. Напрацювання студентом власних прийомів здобуття нових знань, певних наукових умінь, оволодіння технологіями пошуку нової інформації є основою його відповідності як спеціаліста тим вимогам, які випливають з сучасної концепції економіки знань.

У контексті гармонізації суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчального процесу соціальне оточення, яке формується в процесі навчання, має передбачати сприяння взаємодії його учасників відповідно до поданої графологічної схеми (рис. 3).

Наведена системна концептуальна модель впливу факторів, які визначають психолого-педагогічні умови гуманізації навчання в межах суб'єкт-суб'єктної моделі взаємовідносин учасників навчального процесу, може розглядатися як синергетична, що враховує взаємодію факторів один з одним у межах чинників медійної освіти. При цьому перебіг процесу навчання та виховання відбувається в умовах спеціально організованого соціального, інформаційного, технічного та природничого середовища, коли воно перетворюється з пасивного освітнього простору в активний стимулюючий чинник навчального процесу в умовах взаємодіючих один з одним освітніх підсистем різного рівня.

Таким чином, оптимізація суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчального процесу має передбачати вдосконалення та гармонізацію факторів медійної освіти.

Застосовуючи системний підхід, В. Токарев (1999) виокремлює такі основні підсистеми, за допомогою яких можливо визначити поведінку людини та формування синергетичної моделі, яка включає п'ять основних складових (рис. 4) [3].

У цьому зв'язку, виходячи з концепції самоорганізації систем, інтегративне управління людиною можна розглядати як управління п'ятьма складовими підсистемами: Людиною фізичною, Людиною моральною, Людиною психологічною, Людиною творчою, Людиною раціональною, які допомагають управляти особистістю.

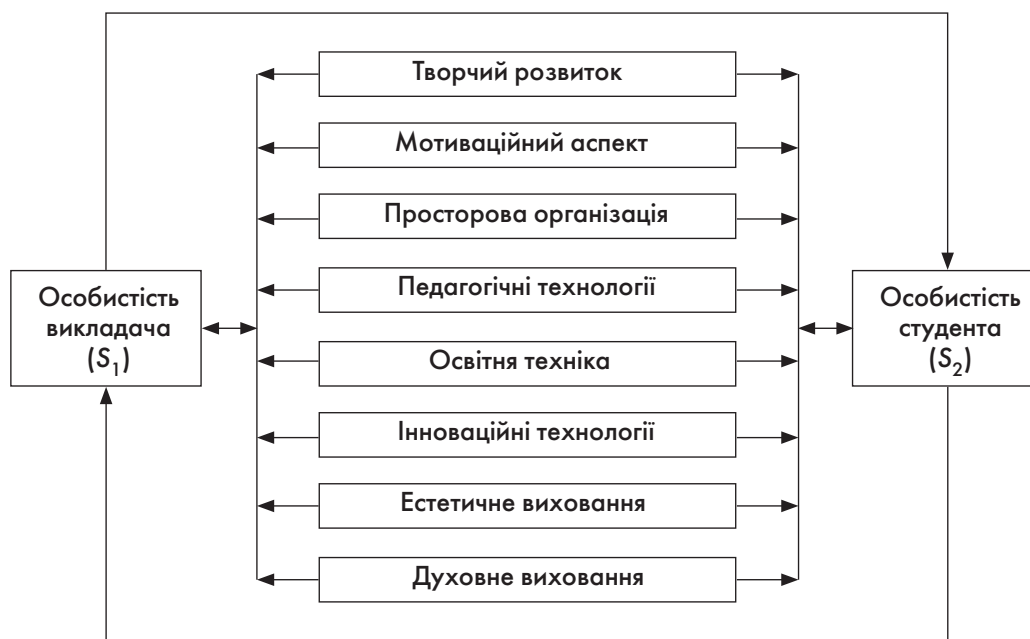


Рис. 3. Системна концептуальна модель впливу факторів, які визначають психолого-педагогічні умови гуманізації навчання в межах діалогової суб'єкт-суб'єктної моделі

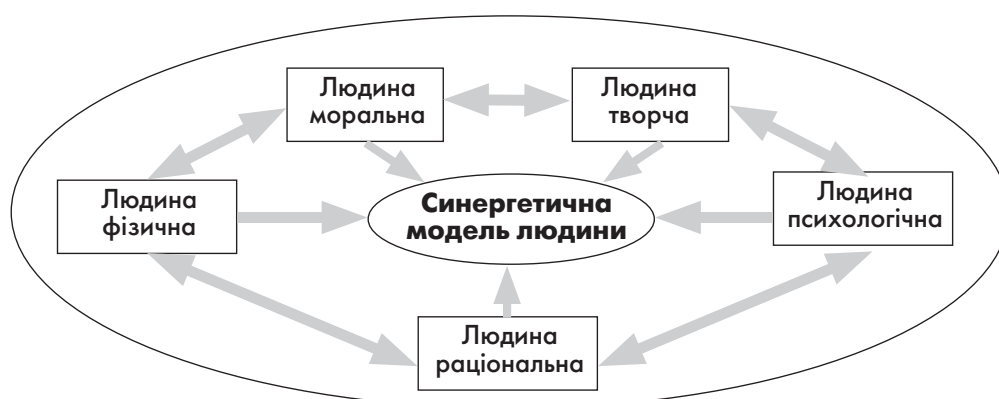


Рис. 4. Складові синергетичної моделі у біопсихосоціальному полі Людини

Гуманізація освітньо-виховної діяльності в умовах корпоративного вищого навчального закладу сприяє координації, синергії спільних зусиль та дій, мотивації досягнення найкращих результатів у навчальній та науково-дослідній діяльності протягом усього періоду навчання. При такому підході створюються необхідні умови для самовдосконалення, самоосвіти, самонавчання, самоактуалізації та саморегулювання особистості діяльності студентів та науково-педагогічних працівників, які відповідають сучасним принципам ЮНЕСКО.

У період модернізації системи вищої освіти в Україні крім теоретичної підготовки спеціалістів нової генерації важливим компонентом є формування тих професійних ролей, які вони виконують у процесі своєї діяльності.

У цьому зв'язку з психолого-педагогічних позицій являє інтерес розгляд синергетичної моделі професійних ролей при підготовці спеціалістів нового покоління (рис. 5). У межах цієї моделі можлива реалізація основних професійних ролей, які характеризуються таким змістом. Концептолог цієї моделі виступає як стверджувальник та про-

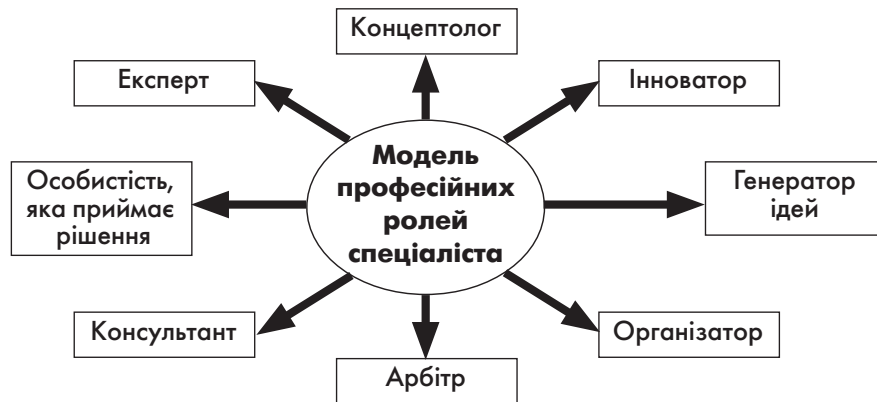


Рис. 5. Синергетична модель професійних ролей при підготовці спеціалістів нового покоління

відник концепції управління; інноватор — як ініціатор та захисник інноваційної діяльності; генератор ідей — як акумулятор пошуків та духовних спрямованостей; організатор — як конструктор організаційної праці; арбітр — як головне обличчя у розв’язанні соціально-психологічних конфліктів; консультант — людина, яка здатна дати корисні рекомендації, поради, установки; особистість, яка приймає рішення — як людина, яка бере на себе певну відповідальність; експерт — особа, яка вміє провести аналіз та дати обґрунтовану оцінку тим чи іншим явищам. На ці ролі потрібно звернути особливу увагу в процесі навчально-виховної роботи в сучасному ВНЗ.

Однією з актуальних проблем на сучасному етапі трансформації та формування громадянського суспільства є питання розвитку культури, які надзвичайно важливі в умовах соціально-економічної нестабільності в Україні та духовної кризи [3]. Без високого рівня культури, освіти, громадської свідомості, самосвідомості та внутрішньої зрілості людина не може бути повноправним членом європейського та всього світового співтовариства. Культура відіграє значну роль в інтеграції суспільства, створенні основи для вдосконалення міжособистих відносин, формуванні сучасного національного світогляду та способу життя. Дослідження в галузі культури об’єднують зусилля багатьох фахівців: філософів, культурологів, психологів, педагогів, соціологів, істориків, менеджерів, пред-

ставників інших наук у вирішенні найважливішої проблеми — як сформувати культурну особистість та за допомогою яких критеріїв можна вимірювати культуру людини. На це питання немає однозначної відповіді. Ні праця, ні побудова самого суспільства не можуть бути вдосконалені, якщо не будуть створені умови для розвитку особистості людини. Її удосконалення може бути досягнуто лише за допомогою гуманістичної мети та цінностей, які існують у реальному житті, в громадській свідомості та самосвідомості людини.

Роль інструментальної сфери культури полягає в прискоренні процесів соціалізації, у тому числі підвищенні ефективності громадської діяльності та особливо системи освіти і науки, яка впливає на рівень професійної кваліфікації, компетентності та мобільності молоді. Культура здійснює свій вплив через цінності, соціальні норми, ритуали, які розробляються та визначаються суспільством, його провідними інститутами та змушують людину вести себе так, а не інакше. Культура є багатофакторним явищем та має кілька рівней. Дослідження у цьому напрямі як зарубіжних, так і вітчизняних фахівців більшою мірою орієнтовані на вивчення зовнішніх проявів культури (символів, міфів, ритуалів і т. ін.). Згідно з концепцією Е. Шейна (2002) структуру культури можна подати таким чином [3]:

- глибинний рівень (базові уявлення);
- підповерховий рівень (цінності та норми);



Рис. 6. Синергетична модель професійних ролей при підготовці спеціалістів нового покоління
1–10 — фактори-синергісти

- поверховий рівень (зовнішні прояви культури).

Розглядаючи культуру особистості майбутніх фахівців як інтегральну характеристику та синтез різних видів культур, синергетичну модель формування культури можливо подати у такому вигляді (рис. 6)

При цьому окремі фактори (1–10), що являють собою базові уявлення, цінності та норми, зовнішні прояви культури, можливо розглядати як фактори-синергісти, які здатні посилити взаємозв'язки різних видів культур, що інтегруються в культуру особистості. Подібний методичний підхід дає можливість виокремлювати загальні фактори, які взаємодіють один з одним, планувати систему заходів, що спрямовані на формування та розвиток не тільки окремих видів культур, а й у цілому інтегральної культури особистості на підставі принципів синергетики. Такий підхід допоможе сформувати системну концепцію дослідження цінностей персоналу та організації у цілому, а в праксеологічному аспекті — виявити ступінь та характер впливу цінностей, які перетворюються у певні стандарти діяльності, правила поведінки людини та забезпечують упорядкування соціальної взаємодії у трудовому колективі.

Процеси формування та задоволення культурних потреб особистості слід розглядати у

взаємозв'язку соціальних, економічних, організаційних, психолого-педагогічних та інших факторів, спільна дія яких визначає кожен конкретну ситуацію культурного життя суспільства. Відтак, тільки в цьому випадку можливий її справжній системний всебічний розгляд, а також аналіз існуючих проблем, які виникають у практиці розбудови незалежної демократичної української держави, яка передбачає більш уважне вивчення специфіки культурних потреб сучасної молоді та інших соціальних категорій суспільства.



Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — 23 квіт.
2. Граневська Н. Управління складними соціально-економічними системами в контексті синергетичної парадигми // Вища шк., 2008. — № 3. — С. 62–70.
3. Шконда В. В., Кальнянов А. В., Давидов П. Г. Феномен синергетики: наука — общество — образование: Монография / Под ред. В. В. Шконда. — Донецк: Норд-Пресс, 2009. — 156 с.
4. Носков В. И., Кальнянов А. В., Мирошниченко О. В. и др. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / Под ред. В. И. Носкова. — Донецк: ООО "Лебедь", 2002. — 288 с.

5. Тимошенко І. І., Соснін О. С. XXI століття: освіта протягом усього життя // Економіка і управління. — 2000. — № 4. — С. 39–49.

6. Носков В. І., Мирошніченко О. В., Кальянов А. В. Вища освіта у контексті євроінтеграції // Социальные,

экономические, политические и психологические последствия глобализации в современном обществе: Матер. Всеукр. науч.-практ. конф., г. Донецк, 13–14 марта 2003 / Отв. ред. В. И. Носков. — Донецк: Донецк. ин-т управления, 2003. — С. 9–16.

Процес вдосконалення медійної освіти має починатися з розгляду основних підсистем її забезпечення та багатьох чинників, що взаємодіють на засадах синергетики. Чим гнучкіше реагує система освіти на специфічні умови, що постійно змінюються, тим ефективнішим є і саме управління цією сферою людського капіталу.

Процесс совершенствования медийного образования необходимо начинать с рассмотрения основных подсистем ее обеспечения и множества факторов, взаимодействующих на синергетической основе. Чем гибче реагирует система образования на специфические условия, которые постоянно изменяются, тем более эффективным является управление этой отраслью человеческого капитала.

The process of media education improvement must be started with the consideration of basic subsystems of its securing and many factors which interact on synergy basis. The more flexibly education system reacts on the specific conditions which constantly change, the more effective is the management by this human capital branch itself.

Надійшла 13 грудня 2011 р.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 217–223

Управління є тією рушійною силою, що спрямована на активізацію дій людини для створення оптимальних умов щодо прояву та розвитку її творчого потенціалу. Керівник закладу освіти зобов'язаний орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та передового педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність.

Зміни в усіх сферах суспільного буття в Україні вимагають докорінного реформування управління в соціальних системах. Однією з таких сфер, яка покликана впливати на свідомість нації, гнучко реагувати на соціокультурні, економічні та політичні зміни і трансформувати їх у навчання та виховання молоді, є освіта. Звідси випливають особливі вимоги, що висувуються до управлінської діяльності керівника закладу освіти, відповідального за становлення нової генерації.

Управлінська діяльність керівника закладу освіти є предметом вивчення багатьох дослідників. У психологічній науці відомі дослідження цього предмета з позиції етнопсихологічного (М. Пірен, В. Крисько, Ю. Палеха), акмеологічного (Б. Анан'єв, А. Деркач, Л. Орбан-Лембрик, І. Семенов, О. Бодальов, О. Панасюк, Н. Кузьміна та ін.), соціально-психологічного (Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.), системно-структурного (Л. Карамушка та ін.), особистісно-діяльнісного (Н. Коломінський та ін.), системного (В. Казміренко, В. Третяченко, В. Циба, Р. Шакуров та ін.), гуманістичного (Г. Балл, М. Боришевський, О. Киричук, С. Максименко, Т. Титаренко та ін.) підходів.

Узагальнення аналізу управлінської діяльності керівника закладу освіти з позицій різних підходів показує, що в працях М. Альберта, О. Бандурки, С. Бочарової, М. Вуд-

кока, Д. Френсіса, Ф. Генова, П. Драккера, А. Журавльова, О. Землянської, В. Казмиренка, Є. Клинова, О. Ковальова, А. Лебедева, С. Москвичова, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Пачковського, В. Рубахіна, В. Третяченко, Ю. Швалба, Б. Швальбе, Х. Швальбе, В. Шепеля та ін. відображено психологічні аспекти змісту управління бізнесом та виробництвом і меншою мірою інших соціальних сфер. З позиції організаційно-управлінського підходу недостатньо представлений аналіз управління як спеціальний вид діяльності в організації.

Вужчі проблеми управління висвітлюються в працях таких вчених, як В. Бойко, О. Ковальов, А. Свенцицький (вивчення психологічних особливостей керівництва виробничими колективами), Р. Кричевський (психологічні особливості взаємодії керівника з підлеглими), А. Журавльов, Є. Чугунова та ін. (розробка моделей і визначення показників ефективної управлінської діяльності), О. Федик, М. Туленков (проблеми управлінської діяльності в спорті), О. Молл (психологія управлінської кар'єри), Г. Юркевич (психологічні детермінанти розвитку особистості керівника).

Проблемам психології та педагогіки управління середньою освітою присвятили свої праці Ш. Амонашвілі, В. Бондар, А. Головченко, М. Дарманський, Л. Карамушка, Н. Кара-

ськова, Н. Коломінський, М. Кухарев, І. Литвинов, С. Семенець, Р. Шакуров, Я. Шкурко та ін.

Так, Р. Шакуров [11] визначає особистісні якості, притаманні різним категоріям керівників шкіл, підкреслює особливу значущість соціально-психологічних якостей в управлінській діяльності керівника. Н. Коломінським [4] розроблено особистісно-діяльнісний підхід в управлінні освітою, розкрито соціально-психологічні основи оптимізації міжособистісної взаємодії у процесі управління освітою, визначено психологічні основи підвищення кваліфікації менеджерів освіти. Л. Карамушка [3] на основі системно-структурного підходу аналізує психологічні компоненти процесу управління закладами середньої освіти, визначає соціально-психологічні чинники та умови підвищення його ефективності, розробляє концептуальний апарат і методичні інструментарії дослідження психологічних основ управління закладами середньої освіти. Водночас недостатньо вивченими залишаються проблеми, пов'язані з особливостями прояву властивостей комунікативного потенціалу керівника загальноосвітньої школи. Це спонукає зосередити увагу саме на цих аспектах.

Оскільки основною для керівника закладу освіти є управлінська діяльність, у якій саме і проявляється комунікативний потенціал особистості, розкриємо глибше сутність цього поняття, спираючись на дослідження даного феномену в різних галузях науки.

При характеристиці управлінської діяльності як соціального різновиду управління говорять про два її аспекти — безпосереднє керівництво людьми і колективами та управління соціальною інформацією. В. Г. Афанасьєв [1] зазначає, що інформаційний процес є неодмінною належністю управління на всіх стадіях і в усіх ланках, причому в управлінні системами соціального порядку йдеться про людську, соціальну за своєю природою інформацію.

А. Л. Свенцицький [7] зазначає, що соціальне управління — цілеспрямований, планомірний та систематичний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з урахуванням змін,

що відбуваються в останньому. В. В. Третьяченко [8] визначає соціальне управління ширше. Він розглядає його як функцію, що впливає з природи будь-якого суспільства і яку слід розуміти, як доцільну управлінську діяльність. Головним у цій діяльності є доцільна взаємодія суб'єктів суспільного життя (особистості, соціальні спільноти, суспільство загалом), у ході якої реалізуються соціокультурні програми, що виражають соціальні потреби.

Отже, людська діяльність, за допомогою якої здійснюються принципи соціального управління в практиці, і є управлінською діяльністю. Принципи управління — це основні правила, норми, установки, на засадах яких відбуваються процес управління, науково-обґрунтована організація управлінських функцій, вибір адекватних методів і способів управлінських впливів. Учені відокремлюють загальні й галузеві принципи управління. Загальні — це такі принципи, якими мають керуватися всі суб'єкти управління, незалежно від їхнього статусу, а галузеві — це правила, які діють на галузевому, груповому рівнях. Серед найзагальніших принципів, що мають важливе значення і в управлінській діяльності керівника закладу освіти, відзначаються такі: соціальної направленості, законності в управлінській діяльності, об'єктивності, системності, комплексності, поєднання різних владних форм, зворотного зв'язку. Останній має велику вагу. Адже незалежно від того, в яких системах здійснюється управління, воно може існувати тільки в тому випадку, якщо система управління матиме інформацію про результат, отриманий її дією, досягненням чи недосягненням поставленої мети. Зазначений принцип особливо важливий у системі освіти, оскільки управлінським впливам піддаються діти, студенти, і результат їх взаємодії неможливо оцінити без зворотного зв'язку, діалогічного спілкування. Про це наголошують Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Г. В. Грибанова, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Л. Е. Орбан-Лембрик, А. Ю. Панасюк, С. А. Рябченко, М. В. Савчин, В. А. Семиченко, С. В. Терещук, М. В. Тоба.

Управлінська діяльність, як будь-який інший вид людської діяльності, має свою структуру — системно пов'язані між собою компоненти, логіка яких спонукає до успішного її функціонування. Особистість керівника виявляється і завершує становлення своїх компонентів передусім у процесі професійної діяльності. Зі свого боку, управлінська діяльність керівника закладу освіти (як різновид професійної людської діяльності) завжди впливає із певних мотивів, які представляють його поведінку в конкретних життєвих ситуаціях. Мотиви як усвідомлені наміри спонукають керівника діяти і виражають його потреби, які суб'єктивно ним переосмислюються у вигляді бажань і прагнень. Крім цього, потреби задовольняються через цілеспрямовану управлінську діяльність керівника і в міру їх усвідомлення набувають характеру інтересів, які за певних обставин і стають стимулами управлінської діяльності керівника.

Є. С. Вересоцький [2] визначає основні групи стимулів, які спонукають керівників до успішного виконання ними управлінської діяльності в системі освіти: творчі стимули і потреби розвитку, які полягають у прагненні брати участь у розв'язанні нових проблем, у новаторській діяльності; суспільні стимули, які полягають у прагненні отримати визнання суспільства; економічні стимули; стимули, що ґрунтуються на амбіції і полягають у прагненні завоювати формальні атрибути авторитету; негативні стимули і страх покарання через бажання мати більше самостійності у своїх діях, звичка до керівних посад і належності до певного кола керівників, честолюбство, кар'єризм, властолюбство.

Вивчення проблеми мотивації управлінської діяльності є багатоаспектним. У науковій психологічній думці спостерігається поліфонія щодо тлумачення таких понять, як мотиви, потреби, інтереси та їх прояв в управлінні. Більшість учених дотримуються тієї точки зору, що головною функцією потреби є спонукання активності учасників управлінського процесу в різних видах діяльності, які пропонує управління.

В управлінській діяльності визначають як загальну, так і психологічну структуру.

Загальна структура визначається організацією управлінської діяльності, особливостями зв'язків між елементами, ієрархією цих зв'язків і характером засобів і способів її здійснення. Ця структура детермінує і психологічну структуру управлінської діяльності, яка зумовлена:

- метою управлінської взаємодії;
- способами досягнення цілей;
- психічними актами, які при цьому виникають;
- мотивами зазначеної діяльності;
- досягненням або недосягненням результату.

Виходячи з цього, професійно значущими компонентами психологічної структури управлінської діяльності керівника навчального закладу можуть слугувати когнітивна, мисленнєва, конструктивна, організаторська, комунікативна, виховна.

Управлінська діяльність керівника навчального закладу здійснюється у таких рівнях управління [5]:

- управління соціальним розвитком освітнього колективу, де керівникові необхідно насамперед враховувати такі чинники: потреби, мотиви, інтереси, психологічний стан як всього колективу в цілому, так і кожної управлінської ланки;
- функціональне управління, що спрямоване на розвиток відповідних якостей і формування оперативних дій підлеглих;
- регулятивне управління, що здатне встановлювати відповідність між ланками всієї управлінської системи, які складають освітні підрозділи (учнівські класи, студентські групи, відділення).

Крім цього, управлінська діяльність керівника навчального закладу має свої специфічні особливості, урахування яких, на нашу думку, є вкрай необхідним для успішного її функціонування. До найзагальніших можна віднести такі: неалгоритмічний, творчий характер управління, який здійснюється при часто змінюваній ситуації з рядом суперечностей; яскраво виражена природа вирішуваних управлінських завдань; значна роль спілкування; висока психологічна напруже-

ність у зв'язку з високою відповідальністю за прийнятті рішення. Специфічні особливості управлінської діяльності керівника навчального закладу характеризують такі параметри [5]: 1) імовірність поставлених цілей; 2) специфіка регламентації праці (виражається в ненормованому робочому часі, що призводить до додаткових навантажень); 3) істотна залежність праці керівника не тільки від особистих вмінь і навичок, а й від міри налагоженості групової роботи з командою підлеглих, високе емоційне тло діяльності і значна кількість різних конфліктних ситуацій, що призводять до сильного емоційного збудження; 4) дії в умовах екстремальних ситуацій (пов'язані з ризиком і стресом), специфіка роботи в умовах експерименту і впровадження інноваційних технологій.

Важливе значення для розуміння сутності управлінської діяльності керівника закладу освіти має з'ясування функцій управління і встановлення їх взаємозв'язків. Під функцією в системному аналізі Р. Х. Шакуров [11] розуміє сукупність однорідних повторюваних завдань, які необхідно розв'язувати для забезпечення життєдіяльності певної системи, її переведення з одного стану в інший, що повніше відповідає висунутим вимогам. Французький фахівець у галузі менеджменту А. В. Філіппов [9] виокремив такі головні функції управління, які нині є актуальними: планування, організація, контроль, розпорядництво. Щодо класифікації управлінських функцій, то одні автори вважають, що загальними функціями управління, виходячи із змісту виконуваних робіт, є прийняття рішень та організаційна діяльність, другі — планування, організація та контроль, виховання колективу, треті — прогнозування, постановка мети, аналіз та узагальнення зібраної інформації, прийняття рішень, їх здійснення та контроль виконання.

Більшість авторів (В. М. Гончаров, Б. З. Мільнер, О. В. Козлов, А. М. Омаров, Б. В. Смірнов та ін.) визначають шість головних функцій управління, які успішно використовуються і в діяльності керівників закладів освіти: планування, прогнозування, організація, координація, стимуляція, контроль.

Аналіз запропонованих у науковій літературі ознак класифікацій функцій управління показав, що найконструктивнішим є спосіб їх багатоаспектної класифікації. М. Л. Портнов [6] пише, що головна причина створення цього виду класифікації полягає у тому, що робляться спроби побудувати однорозмірну класифікацію. В дійсності виокремлення функцій відбувається під впливом різних причин, і різні функції по-різному перетинаються одна з одною. Звідси пропонуємо використовувати такі ознаки класифікацій функцій управління: головна управлінська, до якої входить попереднє управління (цілепокладання, прогнозування, планування); оперативного управління (організація, розпорядництво, мотивація, контроль); виробнича, яка відображає особливості об'єкта управління (власне виробництво, постачання, збут, фінанси); специфічна управлінська, коли виокремлюються функції різних суб'єктів — державного органу, партійного органу тощо. Автор погоджується з В. В. Третьяченко [8], яка стверджує, що традиційний розподіл функцій управління на загальні і специфічні є можливим для розв'язання необхідних завдань, але повною мірою не відображає всіх ознак управлінського процесу. Тому вчений об'єднує функції управлінської діяльності у дві великі групи — організаційно-адміністративні та соціально-психологічні. Організаційно-адміністративні автор поділяє на загальні та спеціальні. До загальних відносить формування мети, головних напрямів діяльності та перспектив розвитку колективу, а серед спеціальних виокремлює планово-економічні, кадрові та технологічно-управлінські дії. До соціально-психологічних В. В. Третьяченко відносить: комунікативну функцію, функцію постановки мети та мобілізації, функцію психологічної підтримки.

Р. Х. Шакуров [11] у системі освіти виокремлює три групи функцій: цільові, соціально-психологічні, оперативні. До цільових належать: виробнича функція (організація навчально-виховного процесу та створення необхідної для цього навчально-матеріальної бази); соціальна функція (орієнтована на інтереси педагогів та задоволення їхніх соціаль-

них потреб). Серед соціально-психологічних функцій автор виокремлює: організацію педагогічного колективу, його активізацію (стимулювання), згуртування, вдосконалення, розвиток самоврядування. Для оперативних функцій важливими є планування (прийняття рішень), інструктування та контроль.

За Н. Л. Коломінським [4], загальноуправлінські та психологічні функції співвідносяться і конкретизуються у трьох компонентах.

Перший компонент пов'язаний з прийняттям управлінських рішень (плануванням), куди входять:

а) психодіагностичний компонент (аналіз вихідного стану розвитку об'єкта та суб'єкта управління, його психологічних та соціально-психологічних якостей і особливостей, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, типу нервової системи та темпераменту, соціометричного статусу дітей, педагогів, керівників);

б) прогностичний компонент (передбачення можливих станів системи та людей, побудоване на екстраполяції тенденцій, що відбуваються і дають можливість попередити небажані колізії або підготуватися до них);

в) проектувальний компонент (вміння синтезувати інформацію, отриману в процесі діагностування, з імаจินативними рисами у вербальні конструкції, текстові та графічні моделі щодо змісту майбутньої діяльності).

Отже, розробка і прийняття управлінських рішень керівником освіти — складний психологічний і соціально-психологічний акт, який водночас є інтелектуальною дією, вольовим актом, а з моральної точки зору — вчинком особистості керівника.

Другий компонент, як ми вважаємо, передбачає організаційну функцію, що вміщує такі складові: координаційно-регулюючу, мотиваційну, комунікативну. При цьому координаційно-регулююча містить такі етапи засвоєння завдання: розподіл обов'язків між виконавцями; ознайомлення їх із завданнями та критеріями виконання; координація дій виконавців у процесі роботи; визначення відстаючих ділянок роботи; перегрупування сил; поточний аналіз ефективності ви-

конання рішення; узагальнення матеріалів роботи; мотиваційна складова, характерна при формуванні позитивного ставлення кожного працівника до мети роботи; змісту обраних способів дій з урахуванням потребо-мотиваційної сфери кожної особистості, індивідуальних особливостей людей, особливих рис груп, колективів, причетних до трудового процесу. Щодо комунікативної складової, то вона полягає в інформаційному обміні, налагодженні стосунків з іншими людьми та співробітників між собою, здійсненні ділового спілкування, що сприятиме кращому розумінню всіма учасниками процесу праці та прийняттю ними цілей освіти, організації та власної роботи.

Третій компонент — це етап контролю, домінуючим складником в якому є порівняльно-оцінний. Складові функції контролю: аналіз, порівняння, оцінка щодо когнітивного й емоційно-вольового компонентів, які умовно пов'язані з усіма функціями.

Узагальнюючи підходи вчених стосовно класифікації функцій управління, Л. Е. Орбан-Лембрик [10] виокремлює такі: планування, організація, мотивація, контроль, комунікація. При цьому робиться наголос на тому, що вміння керівника спілкуватися є вирішальним у процесі наймання на роботу та навчання, розв'язання ділових конфліктів, налагодження міжособистісних контактів, вирішення проблем групової згуртованості, сумісності тощо. З-поміж складових соціально-психологічної функції автор звертає увагу на такі компоненти, як психологічна підтримка керівником учинків підлеглого, лідерство, вміння керівника регулювати процеси поведінки співробітників у групі.

Аналіз наведених джерел дає можливість стверджувати, що в процесі виконання управлінської діяльності керівнику закладу освіти доводиться виконувати багато різних функцій. Від його компетентності та професіоналізму при їх здійсненні залежатиме ефективність діяльності в цілому. Опрацювання наукової літератури з проблеми ефективності управлінської діяльності дає підставу говорити про залежність управління від сукупності таких чинників, як певні риси особис-

тості керівника, його установки, самооцінка, активність у взаємовідносинах з підлеглими, соціально-перцептивні й професійні здібності, статусно-рольові характеристики. Сучасні послідовники теорії рис в управлінні продовжують інтенсивний пошук різних особистісних утворень, які б одночасно коригували з ефективною діяльністю керівника. До досягнень у цій галузі потрібно віднести ефективні розробки в галузі психодіагностики особистості, стилів управління й особистісних моделей ефективного керівництва. Прихильники ситуативних детермінант успішного лідерства акцентують свою увагу на моделюванні управлінських ситуацій (стратегічного фінансового психологічного характеру), ефективне вирішення яких дає можливість обумовити подальшу успішну діяльність керівника. Цей напрям має свої безперечні досягнення, допомагаючи в певних ситуаціях давати достовірний прогноз успішності управлінської діяльності керівника. Водночас більшість авторів не завжди враховує специфіку змісту й діяльності керівників у різних сферах, а також ті вимоги, які ці сфери висувають. Тому виявлення професійно важливих якостей керівника системи освіти та відповідних соціально-психологічних передумов ефективності його управлінської діяльності є серйозною науковою проблемою, яку ми намагаємося розв'язати через визначення складових особистісного профілю керівника освітнього закладу, виокремлення основних показників ефективної управлінської взаємодії у педагогічному процесі.

При цьому в дослідженні особистісно-діяльнісних характеристик керівника слід, на нашу думку, дотримуватися комплексного підходу, який впливає на ефективність його управлінської діяльності, а також враховувати реальне соціально-психологічне середовище, умови, цілі діяльності освітньої організації. Важливою групою чинників, які мають безпосередній вплив на ефективність управлінської діяльності керівника закладу освіти, є соціально-психологічні особливості учасників управлінського процесу, де суспільні відносини виступають у формі безпосередніх особистих контактів. У зв'язку з цим доціль-

но послатися на дослідження А. Ю. Панасюка [5], який, розглядаючи особливості управлінської діяльності в малому та середньому бізнесі, з'ясовує проблему "підприємництво і активність", де активність є тим пусковим механізмом, що спрямовує особистість у руслі різних діяльностей, зокрема управлінської. Учений через психологічні механізми активності людини підходить до розуміння підприємництва як явища, в основі якого — складний комплекс взаємовідносин особистісного, поведінкового, діяльнісного характеру. Психічний рівень активності керівника охоплює сферу функціонування людського організму як психологічної системи. Межі динамічних процесів задаються типом нервової системи. Це проявляється у швидкості, енергійності, інтенсивності та різноманітності виконуваних людиною поведінкових актів та рухів. Особистісний рівень активності характеризує змістовний, функціонально-смысловий компонент психічного стану, який значною мірою визначається спрямованістю індивіда. У зв'язку з цим дослідник піднімає такі проблеми: ставлення людини до самої себе і до навколишнього світу, де наслідком виступає активна або пасивна поведінка у взаємодії з реальністю; психологічні риси людини, які мають вплив на ефективність підприємницької діяльності (компенсування відсутності природної схильності до підприємництва шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій); поведінковий (вчинковий, діялісно-поведінковий) рівень активності, що в цілому охоплює зовнішні прояви дій людини.

На думку автора, вчинок, а не дію, доцільно розглядати як вихідну одиницю аналізу поведінкової активності. При цьому вчинок як одиниця об'єктивації і дослідження активності особистості характеризується такими рисами: самоусвідомленням з високим ступенем рефлексії; творчою позицією в суспільному житті та сфері створюваної духовної чи матеріальної культури, яка виявляється в активності, спрямованій на перетворення як внутрішнього, так і зовнішнього світу; свободою вибору, яка має високий "інгредієнт" прогностичності та ґрунтується на розвиненій здатності чинити опір зовнішнім обста-

винам і підтримувати високе творче напруження. Таким чином, поведінковий рівень активності — це сукупність дій та вчинків, що знаходять своє втілення у цілеспрямованій діяльності, в пізнанні й перетворенні навколишнього світу. Соціальний рівень активності набагато складніший у функціональному й структурному аспектах. Основними різновидами соціальної активності є громадсько-політична та трудова. Перша спрямована на зміну або зміцнення соціальних відносин, друга — на створення матеріальних умов життя. Особливе значення надається управлінській, дозвільній, діловій активності. На підставі проведеного наукового аналізу А. Ю. Панасюк [5] стверджує, що активність людини — поняття, яке вимагає багаторівневого аналізу. Щодо підприємницької активності такий аналіз передбачає розгляд цього явища на рівнях особистісних чинників підприємництва і спонукальних сил до нього; чинників зовнішнього середовища, що мають як безпосередній, так і опосередкований вплив на прояви діяльності; взаємодії особистісних чинників і чинників середовища, що знаходить своє відображення у діловій поведінці. Таким чином, концептуальний підхід з позиції людської активності дає змогу розглянути управління як постійний пошук індивідом власного місця, призначення у житті.

У цілому аналіз наукової літератури свідчить, що проблема управлінської діяльності керівника системи освіти піднімається в різних галузях психологічної науки. Вченими накопичено значний доробок у дослідженні функцій управлінської діяльності керівника в системі освіти, виокремленні чинників ефективного управління, діагностиці

соціально-психологічних якостей, необхідних керівникові. Проте такі проблеми, як вплив потребно-мотиваційної сфери на задоволеність управлінською взаємодією керівника закладу освіти, детермінація управлінської діяльності керівника ціннісною сферою особистості, складові особистісного профілю керівника закладу освіти, залишаються недостатньо розробленими.



Література

1. Афанасьев В. Г. Мир живого: системность, эволюция и управление. — М.: Политиздат, 1986. — 334 с.
2. Вересоцкий Е. С., Парохин В. Н. Труд и отдых плавсостава: человеческий фактор в экипаже. — М.: Транспорт, 1986. — 215 с.
3. Карамушка Л. М. Психологичні основи управління у системі середньої освіти. — К.: ІЗМН, 2007. — 180 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
5. Панасюк А. Ю. Управленческое общение. — М.: Экономика, 1990. — 112 с.
6. Портнов М. Л. Труд руководителя школы: Пособие для начинающего директора. — М.: Просвещение, 1983. — 143 с.
7. Свенцицкий А. Л. Социально-психологические проблемы управления. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1975. — 120 с.
8. Третьяченко В. В. Соціально-психологічні механізми формування й розвитку колективних суб'єктів управління: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — К., 1997. — 32 с.
9. Филиппов А. В. Работа с кадрами. Психологический аспект. — М.: Экономика, 1990. — 169 с.
10. Орбан Л. Е., Гриджук Д. М. Соціальна психологія особистості: практичні методи діловим людям. — К., 1997. — 108 с.
11. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.

Розкрито деякі аспекти діяльності менеджерів середніх закладів освіти. Оскільки основною для керівника закладу освіти є управлінська діяльність, у якій саме і проявляється комунікативний потенціал особистості, наведено поглиблений аналіз цього поняття, спираючись на дослідження даного феномену в різних галузях науки.

Раскрыты некоторые аспекты деятельности менеджеров средних учебных заведений. Поскольку основной для руководителя учебного заведения является управленческая деятельность, в которой и проявляется коммуникативный потенциал личности, приведен глубокий анализ этого понятия, опираясь на исследования данного феномена в различных областях науки.

Надійшла 14 травня 2012 р.

ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ У СУЧАСНИХ ПОЛІТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 224–227

Правильно вибудований імідж політика є його головним козирем у боротьбі за певний державний пост. Такий імідж включає в себе і належний зовнішній вигляд, і поведінку, і манеру спілкування. Саме мова політика може сприяти або стати на заваді досягненню цілей.

Сукупність політико-організаційних та агітаційних дій з метою приведення до влади того чи іншого політичного діяча чи групи політиків постійно поповнюється новими методами та формами. Та, все ж, головним завданням було і залишається повернути якомога більше прихильників до конкретної кандидатури з-поміж усіх інших претендентів бути обраними. Природно, що для вдалого виконання такого завдання слід знайти інструменти впливу на свідомість аудиторії. Найпростіше це зробити за допомогою мови.

Метою цієї статті є дослідження тенденції використання вербально-психологічних методів і прийомів у виборчих технологіях в Україні і світі, з'ясувати мотиви й мету їх застосування та окреслити подальші перспективи їх розвитку.

Мовний вплив являє собою регуляцію діяльності однієї людини іншою за допомогою мови. Таким чином, він розглядається як мовне спілкування, розглянуте в аспекті його цілеспрямованості, мотиваційної обумовленості, адже в усіх публічних зверненнях політик переслідує невербальні цілі, спрямовані на формування певної думки чи ставлення до предмета мовлення у свідомості громадян. Вплив може бути безпосереднім (контактним), коли інформація передається слухачам безпосередньо в процесі виступу, й опосередкованим (дистанційним), коли передається через ЗМІ.

Крайнім ступенем мовного впливу в політичному виступі є здатність маніпулювати свідомістю й емоціями слухачів. Успішна комунікативна маніпуляція завжди ґрунтується на вмілому приховуванні політиками істинних намірів. На думку науковців, різні вербальні методики доповідача мають у своїй основі такі мотиви, як контактний конформізм (зادля встановлення довірливої атмосфери спілкування) і контактна унікальність (для підкреслення персональної неповторності або як прояв агресивності). Контактна мімікрія (конформізм), звичайно ж, застосовується найчастіше, але трапляються й випадки мовної агресивності, яка є стратегією впливу при повному або частковому ігноруванні ролі співрозмовника. Вона проявляється не стільки у переважанні мовних одиниць, пов'язаних з брутальною силовою поведінкою (вульгарні слова, просторіччя, тюремний жаргон), скільки у нав'язуванні оратором своєї мовної поведінки та у відмові від діалогу [5]. Яскравим прикладом тут може слугувати поведінка одіозного російського політика, лідера ЛДПР В. Жириновського під час спілкування з політичними опонентами та особами, які йому не до вподоби: викрикування лайливих слів, переривання співрозмовника, відмова продовжувати бесіду і т. п.

Як видно, саме вербальні засоби комунікації є найдієвішими, і саме вони, за умови вмілого користування методиками ведення дис-

курсу, допомагають схилити на свій бік якомога більше прихильників, поліпшити імідж. Розуміючи це, сучасні політики вже не вдаються до послуг шаманів чи жерців з їх прихованими сугестивними технологіями впливу на свідомість електорату, а весь час удосконалюють свої риторичні навички, утримують цілий штат прес-служби, де чільне місце відводиться спіч-райтерам.

Звичайно, наука не стоїть осторонь розвитку соціально-політичних процесів і на потребу у кваліфікованих політтехнологах відповіла появою двох нових течій, що утворились на базі психології: нейролінгвістичне програмування (НЛП) та Public Relations (PR). НЛП це метод, створений на стику неврології та лінгвістики, який ґрунтується на засадах впливу вербальних форм і структур на свідомість та підсвідомість людини. Зародившись у сфері медицини (психотерапії), він одразу став затребуваним у багатьох сферах суспільно-політичного життя: менеджменті, бізнесі, рекламі, політиці. Появу НЛП пов'язують з діяльністю Р. Бендлера та його учня Д. Грюндера у другій половині XX ст. У свою чергу, PR — термін, який має безліч трактовок, найвлучнішими серед яких є “зв'язки з громадськістю”, “суспільні взаємини, взаємодія” — являє собою ряд технологій, спрямованих на створення й упровадження певного образу того чи іншого об'єкта, щоб вирізнити його з-поміж інших йому подібних, причому образ цей подається як ідеальний і безгрішний. PR наразі активно застосовується в різних галузях і відносно різних об'єктів, будь-то особа (політик, державний діяч, публічна фігура) чи організація, товар чи послуги (у галузі реклами, маркетингу). Часто в PR для формування й укорінення необхідного образу та моделювання комунікативного успіху задіюють техніки НЛП, найчастіше при підготовці виступів та друкованих матеріалів (статей, інтерв'ю, прес-релізів тощо).

Питання застосування технік PR у політиці вивчали багато західних (Т. Грінберг, Ф. Дейвіс, Ж. Блондель, Е. Ноель-Нойман, С. Катліп, Т. Картер та ін.) та вітчизняних науковців (В. М. Бебик, М. Ф. Головатий,

А. В. Дмитрієв, А. І. Ковлер, Д. В. Ольшанський, Г. Г. Почепцов, Л. Кочубей, Т. А. Лебедева та ін.). Тема політичного PR є більш опрацьованою, ніж тема взаємозв'язку НЛП і політики. Загалом НЛП досліджували більше західні вчені, такі як Р. Бандлер, Дж. Гріндер, Д. О'Коннор, Я. Мак-Дермотт та ін., тоді як в Україні та Росії ця тематика перебуває у стадії активного вивчення, адже політичний процес тут є дуже напруженим і потребує нових, нестереотипних радянських методів ведення політичної гри й передвиборчої агітації зокрема.

Серед технік НЛП, які активно використовуються в сучасній українській політиці, ми виокремили такі:

1. *Імперативне сприйняття*. Ця техніка використовує принципи класичного гіпнозу. Оратору майже немає потреби щось аргументувати, а просто добре поставленим голосом (як у дикторів) постійно повторювати передвиборчі обіцянки-лозунги (“Бандити сидітимуть у тюрмах!”, “Тисячі нових робочих місць!” і т. п.). Така технологія спрацьовує завдяки впевненості оратора і переконливості в отриманні виборцями моментального результату і реалізації заявленого, і голос тут відіграє не останню роль, адже передає твердість намірів і підсвідомо асоціюється з батьківським, а значить рідним, чесним і відповідальним [5–7].

2. *Асоціативний ряд*. Технік викликати асоціативний ряд існує велика кількість. Так, наприклад, можна вдало змонтувати відеоряд або текст статті, коли кадри або абзаци про політика перемежовуватимуться з кадрами чи абзацами про позитивні досягнення у сфері, де цей політик прагне досягти успіху. Наприклад, бажаючи вкорінити в електорату думку про безперечну перемогу в тій чи іншій галузі чи для країни в цілому, якщо її очолить саме цей кандидат, логічним є показувати й говорити про видатні перемоги, що підсвідомо асоціюватимуться саме з ним. Під час президентської кампанії 2004 р. в Україні у передвиборчих агітаційних роликах Ю. Тимошенко використовувались кадри із зображенням відомих провидців, які нібито віщували прихід до влади жінки-політика,

що стане щасливим для України; або ж, прагнучи переконати в майбутній успішності цієї жінки-політика, імідж-мейкери використовували образ М. Тетчер. Передвиборчим символом партії В. Ющенка була підкова, яка традиційно асоціюється з достатком, щасливою долею й успіхом [3].

3. *Псевдовибір*. Така тактика ще називається “вибір без вибору”, адже пропонуються такі альтернативи, серед яких немає вашого заздалегідь продуманого варіанту, і людина підсвідомо обирає один із запропонованих. Наприклад: “За яку партію ви голосуватимете, провладну чи опозиційну?”. Подібні питання примушують людину вибирати, а не вирішувати, чи взагалі голосувати, чи ні, тобто позбавляє права вирішувати на свій розсуд [8].

4. *Конкретизація образів*. Ця метода спрямована на активізацію електорату. Так, виступаючи перед певною групою людей, політику треба говорити конкретні, а не абстрактні, загальні речі, що підходять для будь-якої аудиторії. Так, не “бюджетникам піднімемо зарплатню”, а “медикам/ вчителям заробітну платню буде збільшено вдвічі!”, не “будуть виділені додаткові кошти на розвиток медицини”, а “додатково сто тисяч гривень на рік на потреби вашої лікарні” і т. п.

5. *Вербальні та невербальні сигнали*. Манера розмовляти та притаманна політику жестикуляція є складовими його образу. Так, превалювання певних звуків у мовленні говорять не лише про регіон, звідки родом людина, а й про певні риси його характеру. Так, наприклад, якщо оратор “акає”, це ознака активної ділової людини, тоді як “окання” властиве толерантним, милим, але дещо безпорадним людям. Але не варто бездумно застосовувати такі стереотипи, адже, наприклад, військовий генерал, який “окає”, виглядатиме безглуздо. Також політикам високого рангу варто уникати вживання аббревіатур.

Що стосується мови жестів, то, наприклад, не варто жестикулювати тильними сторонами долонь, адже таким чином ви нібито відокремлюєте себе від аудиторії, ставите бар’єр, закриваєтесь від неї [6; 9].

6. *Емоційний транс*. Емоційний транс буває викликаний сильними як позитивни-

ми, так і негативними почуттями. Найчастіше політики прагнуть викликати в аудиторії почуття жалю чи пошани. Так, приміром, В. Янукович розповідь про свій шлях у велику політику обов’язково починав про своє важке дитинство й юність, викликаючи співпереживання в електораті.

7. *Єднання та підлаштування*. Впливати на реципієнта можна також за допомогою такої нейролінгвістичної техніки, яка використовує схожість способу життя, спільні переживання, переконання й цінності. Для цього використовують фрази, як-то “ми з вами”, “я, як і ви, щирий українець/ відданий патріот” і т. п. Підлаштовуючись таким чином під аудиторію, політик неодмінно досягає більшого єднання з нею, ніж просто проголошуючи політичні лозунги й обіцянки. Саме до таких прийомів часто вдаються західні політики, зокрема Б. Обама, на попередніх президентських виборах [1; 11].

Розкривши деякі прийоми і техніки впливу на свідомість та емоційний стан слухачів, хотілося б підкреслити, що нейролінгвістичне програмування дедалі активніше розвивається й удосконалюється. Сфера його застосування давно вийшла за межі психотерапії і поширилась на менеджмент, управління бізнесом, рекламу й політику. Техніки прихованого впливу і маніпуляції, у тому числі і НЛП, є значущими і не втратять своєї актуальності найближчим часом. В Україні через тривалу політичну апатію й неграмотність народ легко піддається переконанням політтехнологів і вірить в обіцянки політиків. Хотілося б сподіватись, що ми зможемо переконати українців бути свідомими, пильними, не довіряти сліпо у передвиборчі обіцянки тих політиків, які не виправдали сподівань, і не потрапити на гачок політичного популізму, особливо передвиборчого, який завжди має одну мету — приєднатися до переживань співрозмовника й отримати доступ до ресурсів підсвідомості.



Література

1. Балашова А. Н. Технология избирательной кампании в западной политической науке // Вестн. Моск.

ун-та; Сер. 12: Полит. Науки. — 2000. — № 2. — С. 67–68.

2. Биденко А. НЛП от управления к манипулированию // BUSINESS communication. — 2003. — № 11–12. — С. 39.

3. Варій М. Й. Політико-психологічні передвиборчі технології: Навч.-метод. посіб. — К.: “Ельга Ніка-Центр”, 2003. — 400 с.

4. Верман О. Нейролінгвістичні засоби впливу у виборчій кампанії // Політична психологія: Наук. зб. — Л.: “Ліга-Прес”, 2003. — С. 76.

5. Войтович Н. Інформаційні війни та політична реклама в ЗМІ // Укр. періодика: історія і сучасність: Доп. та повідомл. VII Всеукр. науково-теоретич. конф. / За ред. М. М. Романюка. — Л., 2002. — С. 459.

6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. — К.: “Оріан”, 2000. — 254 с.

7. Муравьева Н. В. Основные мотивы контактного поведения в текстах СМИ: перспективы взаимодействия // Мир русского слова. — № 5. — 2002. — С. 118–119.

8. Нечосіна О. В. Популізм як політичний феномен і технологія // Актуал. пробл. держ. упр.; Одес. філ. — 2000. — Вип. 4. — С. 42.

9. Прохоров А. М. Інформаційно-психологічне підґрунтя політичних технологій // Наук. зап. “Києво-Морил. акад.”. — 2002. — Т. 20: Спец. вип. — Ч. 1. — С. 256.

10. Чижова О. М. Політичні технології як втілення політичного прагматизму // Держава і право; Сер. юрид. і політ. науки. — 2003. — Вип. 19. — С. 570.

11. Remarks of Senator Barack Obama: A Metropolitan Strategy for America's Future. Miami, FL June 21, 2008. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.barackobama.com/speeches/index.php>

Нейролінгвістичне програмування є одним з методів сучасної політики як для чинення впливу на велику масу людей за допомогою вербальних паттернів, так і для побудови необхідного іміджу за допомогою правильних мовних оборотів та жестів.

Нейролингвистическое программирование является одним из методов, к которым прибегают в современной политике как для того, чтобы оказывать влияние на большие массы людей при помощи вербальных паттернов, так и для того, чтобы создать необходимый имидж при помощи правильных оборотов речи и жестов.

Neuro-linguistic programming is one of the methods of modern politics to influence big masses of people through verbal patterns and to create some image with the help of necessary words and gestures.

Надійшла 11 квітня 2012 р.

ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНОЇ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕДИЧНОГО ТА ФАРМАЦЕВТИЧНОГО МАРКЕТИНГУ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 228–232

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 умінь та дають змогу випускникам швидко адаптуватись у сфері професійної діяльності.

Реформування економіки країни збіглося з глибокими змінами, що відбуваються в системі освіти України. У цій складній обстановці 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 — свідоцтво бажання наблизити теоретичну підготовку до практичної. Це 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 змі-

ни, 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.

На сьогодні 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, набування професійних вмінь та навичок, досвіду творчої та науково-інформаційної діяльності [3, 2]) на розвиток внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, активно перетворюю-

чого 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 в цикли гуманітарної, природничо-наукової і загальноєкономічної та професійно-орієнтованої підготовки. Це забезпечує всебічність та варіативність підготовки фахівців, їх уміння 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 відновлювального 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).

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, хімреактивів).

9. Заводи медичного обладнання “Біомед-скло”, протезно-ортопедичні заводи.

10. Фармацевтичні фабрики з виготовлення вакцин та сироваток.

В організаціях, у яких проходять практику студенти:

- призначаються наказом кваліфіковані магістри для безпосереднього керівництва практикою;

- створюються необхідні умови для виконання студентами програм практики, 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;

- надаються 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 проводить, 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 необхідних документів (направлення, робочу програму 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 та 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 комунікаційної політики закладів охорони здоров'я; стратегії збуту, канали розподілу і організацію системи руху товару і продажів фармацевтичного закладу.

Індивідуальне завдання наскрізної практики мають відповідати завданням підготовки фахівців, зазначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Вони 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-дослідної 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 і трудових ресурсах, визначати поєднання 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;

• здійснення моніторингу інновацій, розраховувати ефективність проєктів, виконувати економічне оцінювання нововведень;

• розробляти план маркетингових досліджень і здійснювати маркетингові дослідження з метою визначення сегменту ринку медичних послуг, потенційних споживачів, їх поведінкових особливостей та мотивації попиту, форм та методів продажу, рекламно-комунікаційних 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 проводити 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 та якісної обробки даних (математичні, статистичні та ін.).

У сучасних умовах під час проходження практики студент повинен не тільки демонструвати засвоєння теоретичних знань, а й набувати професійних вмінь та навичок.

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, розроблених Міністерством освіти і науки України з урахуванням усебічності

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 // Вища школа. — 2009. — № 8. — С. 12–25.

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

Істотним кроком для поліпшення підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст” та “магістр” за професійним спрямуванням “Маркетинг” з варіативною компонентою “Маркетинг медицини та фармації” є вдосконалення формування наскрізної програми-практики, основна ціль якої полягає у чіткому плануванні та регламентуванні всієї діяльності студентів і керівників практик протягом того періоду навчального процесу, що проводиться на базі 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 усовершенствование 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 pharmacica” 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 11 квітня 2012 р.

**ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОЯВУ
ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 233–238

Тривожні стани мають різну ступінь інтенсивності прояву тривожних переживань. У психологічній літературі відображено, що тривожні переживання мають істотне значення в онтогенезі дитини, а їх адаптивні форми необхідні для повноцінного розвитку особистості. Тому для успішної психокорекції дезадаптивних тривожних станів дітей доцільно працювати не лише із їх зовнішніми проявами, а й з їх внутрішніми характеристиками.

Основні зовнішні характеристики тривожних станів полягають у тому, що вони є тимчасовим, епізодичним проявом тривожних переживань, які не закріплені жорстко в структурі особистості і не відіграють провідної ролі в її функціонуванні. Тривожні стани включають в себе емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти. Емоційний компонент представлений індивідуальною комбінацією різноманітних тривожних переживань, інтенсивність яких залежить від процесів збудження та гальмування у корі головного мозку у відповідь на подразник та рівня сформованої тривожності. Поведінковий компонент включає в себе два типи реакцій — пригнічення та збудження. Ці типи реакцій визначають конкретні форми поведінки людини. Когнітивний компонент окреслює мотиваційну, комунікативну сфери, стосується самооцінки та самоусвідомлення особистості. Емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти можуть проявлятися безпосередньо або опосередковано через образ, у прямій формі (за умови збігу психологічного змісту та його зовнішньої репрезентації) і символічній формі (за умови непрямої, опосередкованої репрезентації конфліктного психологічного змісту). Опосередковане представлення у символах неусвідомленого змісту симптоматичного комплексу відбувається завдяки

унікальній, притаманній лише людині символічній функції її психічної діяльності. Символ репрезентує явні та приховані процеси, з якими у нього є якісь загальні ознаки і з якими його об'єднують асоціативні зв'язки. Символ виконує компромісну та компенсаторну функцію стосовно свідомого, а спеціально організована робота з ним у психотерапевтичному просторі може сприяти подоланню симптоматичного комплексу. Тривожні стани мають різну ступінь інтенсивності прояву тривожних переживань. Вони можуть набувати адаптивної та дезадаптивної форм, які залежать від інтенсивності тривожного переживання та його відповідності зазначеному моменту.

Тривожні стани мають глибинний зміст, характер якого залежить від внутрішніх актуальних чи більш ранніх прагнень дитини. Актуальні прагнення дитини виникають на тлі вікових завдань її розвитку, більш ранні прагнення — внаслідок їх незадовільного вирішення на попередніх етапах розвитку дитини.

Погляди на причини виникнення схильності до тривожності у дітей уточнювались вітчизняними психологами протягом тривалого часу. Визначено основні фактори, які впливають на невротизацію дітей: генетичні передумови, соціальне оточення, стиль сімейного виховання. На сучасному етапі деякі

дослідники звертаються до вивчення глибинної природи різноманітних симптоматичних комплексів, ґрунтуючись на твердженнях психодинамічної парадигми. Згідно з цими твердженнями схильність до тривожності виникає вже на ранніх етапах розвитку дитини в результаті несприятливих фруструючих моментів. Несприятливі фруструючі моменти виникають у взаємодії дитини на ранніх етапах її розвитку з первинними об'єктами. Переживання, які пов'язані з несприятливими фруструючими моментами, закріплюються у сфері несвідомого і можуть активізуватися протягом усього життя людини.

Ряд авторів зазначає, що на фізіологічному рівні тривожність проявляється у підсиленні серцебиття, прискоренні дихання, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудженості, зниженні порогу чутливості, відчутті напруги у м'язах. Часто тривожність викликає виникнення таких соматичних проблем, як болі у шлунку та його розлад, запаморочення, головні болі, спазми у горлі, утруднення дихання, почервоніння або блідість шкіри, вологість та холодність кінцівок, підвищену пітливість, плаксивість, часте сечовиділення, поганий апетит, неспокійний сон. Деякі автори розкривають зв'язок тривожності з особливостями функціонування нервової системи, з енергетикою організму, активністю біологічно активних точок шкіри, розвитком психо вегетативних захворювань [7].

Описуючи психологічний рівень проявів тривожності, виокремлюють її емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти.

Емоційний компонент проявів тривожності описують як переживання занепокоєння, хвилювання, безсилля, безпорадність, розгубленість, роздратованість, страх, смуток, тривогу. Інтенсивність, стійкість емоційних переживань пов'язують з процесами збудження та гальмування у корі головного мозку у відповідь на стресовий подразник, а також з рівнем інтенсивності сформованої тривожності.

Представник теорії диференційованих емоцій К. Ізард [6] вважає, що тривожність

складається із домінуючої емоції страху та її взаємодії з однією або кількома фундаментальними емоціями: стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом. Виходячи з цього, він говорить про форми тривожності, які залежать від комбінації афектів. Характер взаємодії афектів залежить від особливостей індивіда. Наприклад, індивіди, які схильні до почуття провини, можуть мати комбінацію *страх–сором–провина*. Інші можуть відчувати таку комбінацію, як *страх–страждання–гнів*.

На думку В. М. Астапова [9], переживання тривоги може трансформуватися в інші емоційні стани, які мають негативне забарвлення: страх, жах, паніку, апатію, гнів. З цієї точки зору, тривога стає первинним переживанням, на базі якого, залежно від ситуації, виникають й інші афекти. Так, якщо ситуація матиме для суб'єкта характер перепони для задоволення потреб, то, швидше за все, виникатиме тенденція до гніву. Якщо ж небезпека надто велика для суб'єкта, то виникає тенденція до розвитку страху та уникання небезпеки. Якщо ж агресія чи уникання оцінюються суб'єктом як неможливі, виникає стан апатії, депресії, опору.

Дослідження перерахованих особливостей тривожних станів здійснювалось за допомогою таких методик: "Тест шкільної тривожності Філліпса", "Тест тривожності" (Р. Темпл, В. Амен, М. Доркі), "Тест самоставлення" (Л. П. Пономаренко), "Методика діагностики батьківського ставлення А. Я. Варги, В. В. Століна", діагностичне інтерв'ю, розроблене московським психолого-медико-соціальним центром "Юго-Запад".

У дослідженні брало участь 115 дітей 8–10-ти років та 72 їхніх батьків. На основі кількісного та якісного аналізу констатувального дослідження встановлено такі основні зовнішні характеристики тривожних станів молодших школярів: тривожні стани проявляються лише час від часу і не є постійними; тривожні стани можуть мати різну інтенсивність тривожних переживань; інтенсивність тривожних станів є неоднорідною в одних і тих самих дітей за різних соціальних умов та комбінується у довільному порядку

(див. рис.). У цілому в досліджуваній групі виокремились такі підгрупи з різною варіативністю комбінування інтенсивності тривожних станів: А + А — адекватний рівень інтенсивності ТС в умовах навчальної діяльності та адекватний рівень у ситуаціях, які виникають поза школою; А + С — адекватний рівень ТС у школі та середній — поза школою; А + В — адекватний рівень ТС у школі та високий — поза школою; П + С — підвищений рівень ТС у школі та середній — поза школою; П + В — підвищений рівень ТС у школі та високий — поза школою; В + С — високий рівень ТС у школі та середній — поза школою; З + А — знижений рівень ТС у школі та адекватний — поза школою; З + С — знижений рівень ТС у школі та середній — поза школою; З + В — знижений рівень ТС у школі та високий — поза школою.

Під адекватним рівнем інтенсивності тривожних станів розуміється оптимальне посилення тривожних переживань, що в цілому забезпечує успішне функціонування особистості у діяльності. Адекватний рівень тривожних переживань належить до адаптивної форми тривожних станів. Під зниженим рівнем інтенсивності тривожних станів розуміється недостатнє посилення тривожних переживань, а під підвищеним (середнім) та високим — надмірне посилення, що перешкоджає успішному функціонуванню особистос-

ті у діяльності. Знижений, підвищений та високий рівні тривожних переживань належать до дезадаптивної форми тривожних станів.

Як видно з рисунку, лише невеликий відсоток дітей мав адекватний рівень інтенсивності тривожних станів у різних соціальних умовах. Значно більша кількість дітей мали неадекватну інтенсивність тривожних переживань (знижену, підвищену, високу) у тих чи інших соціальних умовах. У цілому кількість дітей з дезадаптивною формою тривожних станів переважала.

Дослідження етіології схильності до дезадаптивної форми тривожних станів молодших школярів показало, що однакові умови навчально-виховного процесу неоднаково впливали на дітей, спричиняючи у них різну ступінь інтенсивності тривожних переживань. Встановлено, що стиль взаємодії батьків і дітей, характерний для сім'ї на сьогодні, впливає на ступінь інтенсивності тривожних переживань у дітей, але він не визначає у них постійного рівня інтенсивності тривожних станів в інших соціальних ситуаціях. У цілому зроблено висновок, що соціальні умови відіграють роль зовнішніх стимулів, які викликають відповідну форму тривожних станів. Та чи інша інтенсивність тривожних станів у певних соціальних ситуаціях залежить значною мірою від їх внутрішніх характеристик,

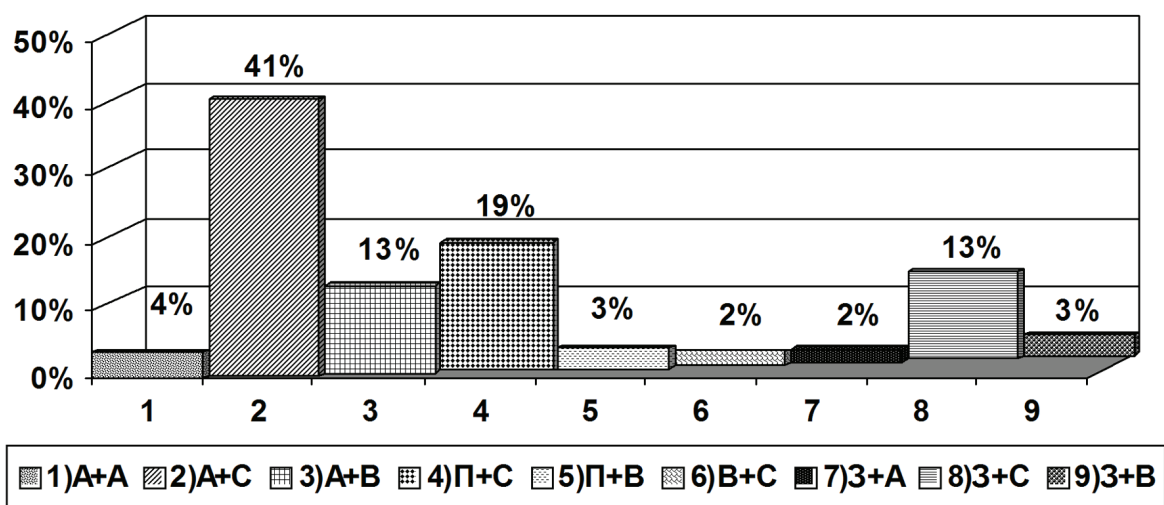


Рис. Розподіл дітей по групах з різними комбінаціями рівнів інтенсивності тривожних станів (у відсотках)

що проявляються через глибинний зміст тривожних переживань.

Дослідження внутрішніх характеристик тривожних станів здійснювалось через вивчення глибинного змісту тривожних переживань, що визначався на основі виокремлення типових ситуацій, у яких посилювались до різної інтенсивності тривожні переживання дітей, їх класифікації та детального аналізу характеру прагнень, які обумовлювали типові ситуації (ситуації визначалися за “Тестом шкільної тривожності Філліпса” та за “Тестом тривожності” Р. Теммла, В. Амена, М. Доркі). Критерій типовості визначався за фактом кількості виборів у досліджуваній групі, які становили більше 50 % від загальної кількості виборів.

Дослідження глибинного змісту тривожних переживань показало, що тривожні переживання різної інтенсивності можуть активізуватися відповідно до актуальних чи більш ранніх прагнень дитини. Зміст тривожних переживань змінюється у процесі онтогенезу дитини — зі зміною вікових періодів змінюються і зони напруження відповідно до завдань розвитку. Якщо тривожні переживання на попередніх етапах розвитку не забезпечили, з якихось причин, адекватне вирішення завдань розвитку, то їх зміст не втрачає свого значення і на наступних етапах розвитку: відповідно, тривожні переживання набувають дезадаптивного значення, оскільки вони не є адекватними для даного віку. Отже, зроблено висновок про те, що тривожні переживання відіграють значну роль у процесі розвитку дитини — вони забезпечують її адаптивне функціонування через активацію прагнень відповідно до основних завдань розвитку та активацію дій, спрямованих на вирішення цих прагнень.

У результаті дослідження взаємозв'язків між внутрішніми та зовнішніми характеристиками тривожних станів встановлено, що глибинний зміст тривожних переживань пов'язаний з формою та рівнем інтенсивності тривожних станів у молодших школярів.

Адаптивна форма тривожних станів молодших школярів пов'язана з адекватним для цього віку глибинним змістом тривожних

переживань, що забезпечує успішне функціонування дитини в умовах провідної діяльності — навчальної. Дезадаптивна форма вказує на наявність такого змісту тривожних переживань, який є адекватним для більш раннього віку. Найбільш несприятливим для молодших школярів є різке зниження інтенсивності тривожних станів, оскільки у цьому випадку не зберігається характер тривожних переживань, адекватний для цього віку, що позначається на якості функціонування дитини у навчальній діяльності.

Встановлено, що глибинний зміст тривожних переживань має зв'язок також з емоційним, когнітивним та поведінковим компонентами тривожних станів. Для дітей з адекватним рівнем ТС характерні гнучкі поведінкові реакції, які є адекватними до ситуації, їхні емоційні переживання пов'язані з турботою про успішність у навчальній діяльності, а деструктивні когнітивні твердження спрямовані на турботу про прийняття соціумом. Для дітей з підвищеним рівнем ТС характерні поведінкові реакції, що відзначаються пасивним переживанням напруженої ситуації, їхні емоційні реакції пов'язані і з турботою про успішність у навчальній діяльності, і з турботою про збереження позитивного уявлення стосовно власного “Я”, а деструктивні когнітивні твердження спрямовані на переживання власної недосконалості. Для дітей з високим рівнем ТС характерні поведінкові реакції, які свідчать про пасивне переживання напруженої ситуації, їхні емоційні реакції пов'язані і з турботою про успішність у навчальній діяльності, і з турботою про збереження позитивного уявлення стосовно власного “Я”, і з відчуттям невідповідності, власної нікчемності, а деструктивні когніції спрямовані на переживання особистісної недосконалості. Для дітей зі зниженим рівнем ТС характерні поведінкові реакції, які можуть свідчити про агресивні тенденції, їхні емоційні переживання посилюються за умов загрози втрати позитивного уявлення про себе, але їх інтенсивність не впливає на корекцію поведінкових реакцій дітей у бік адаптації. Деструктивні когніції різного роду у дітей даної групи піддаються стійкому витісненню.

Вивчення етіології актуалізації більш раннього змісту тривожних переживань у молодших школярів показало, що вона може бути пов'язана з несприятливими фруструючими ситуаціями, які виникали у результаті взаємодії дітей з первинними об'єктами (значущими особистостями, які взаємодіяли з дитиною на ранніх етапах розвитку). Несприятливі фруструючі ситуації, ймовірно, сприяли фіксуванню у несвідомому нереалізованих прагнень дітей стосовно первинних об'єктів, а також пов'язаних з ними тривожних переживань певного змісту. Нами встановлено, що чим більшим є ступінь дезадаптивності тривожних станів, тим більш ранніх етапів розвитку дитини вони стосуються. Це дає підставу стверджувати, що виникнення тривожних переживань тієї чи іншої інтенсивності у нинішніх соціальних ситуаціях пов'язане з особливостями особистості партнера комунікації та особливостями його взаємодії з дитиною, оскільки ці партнери виступають об'єктами для перенесення тих переживань дитини, які в минулому стосувались первинних об'єктів. Таким чином, партнер комунікації може сприяти як успішному вирішенню більш ранніх прагнень дитини, так і загострити внутрішній конфлікт дитини, що впливає на формування дезадаптивних тривожних станів. Взаємодія з дитиною, при якій враховуються її неусвідомлені прагнення стосовно первинних об'єктів і яка спрямована на перспективу розвитку дитини, сприяє тому, що ступінь дезадаптивності тривожних станів поступово зменшується. Така взаємодія може будуватися за принципами комплементарності щодо прагнень дитини чи протистояння їм. Згідно з принципом комплементарності партнер комунікації, відчува-

ючи внутрішній стан дитини, здійснює відповідну реакцію, яка є доповнюючою до її більш ранніх прагнень. Конструктивною така взаємодія є в тому випадку, коли дитина потребує значної підтримки з боку партнера і не може самостійно впоратись з тривожними переживаннями. Згідно з другим принципом — протистояння, партнер комунікації не задовольняє незрілі прагнення дитини і діє на протигагу їм. Конструктивним протистояння є тоді, коли партнер комунікації відчуває незрілі, більш ранні прагнення дитини, але розуміє (чи інтуїтивно відчуває), що їх не потрібно підкріплювати, оскільки дитина внутрішньо здатна впоратись з цією ситуацією і відмовитись від інфантильних форм поведінки. Конструктивна взаємодія партнера комунікації з дитиною може виникати інтуїтивно, але найчастіше вона організовується спеціально — засобами психокорекції.



Література

1. Варданян А. Этюды по детскому психоанализу. — М.: Когито-Центр, 2002. — 154 с.
2. Васківська С. В. Про дитячу тривожність // Початкова школа. — 1993. — № 10. — С. 53–55.
3. Винникот Д. В. Маленькие дети и их матери. — М.: Независимая фирма "Класс", 1998. — 80 с.
4. Изард К. Е. Эмоции человека. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 440 с.
5. Калинин Е. А. Влияние мотивации и тревожности на особенности предсоревновательных состояний гимнастов // Теория и практика физической культуры. — 1974. — № 5. — С. 71–77.
6. Кейсельман В. Р. Котерапия и практика консультирования. — К.: Ваклер, 2001. — 184 с.
7. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — 343 с.

Наведено результати дослідження основних характеристик тривожних станів. Встановлено, що внутрішні характеристики тривожних станів проявляються через глибинний зміст тривожних переживань. Показано, що схильність молодших школярів до дезадаптивних форм тривожних станів може зароджуватися на ранніх етапах їх розвитку внаслідок несприятливої взаємодії з первинними об'єктами.

Представлены результаты исследования основных характеристик тревожных состояний. Установлено, что внутренние характеристики тревожных состояний проявляются через глубинное содержание тревож-

ных переживаний. Показано, что склонность младших школьников к дезадаптивной форме тревожных состояний может зарождаться на ранних этапах их развития вследствие неблагоприятного взаимодействия с первичными объектами.

Elaborated was the method for research on internal and external characteristics of anxiety state. The evidence was found that anxious feelings are of significant importance for the ontogenesis of a child, and their adaptive forms occurrence is crucial for the adequate personal development. It was shown that the successful psychological correction of dis-adaptive anxiety state in children requires working not only with their external manifestations, but with their internal characteristics as well.

Надійшла 22 лютого 2012 р.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ-ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 239–243

Шкільний невроз є одним з численних видів неврозу. У психологічній літературі він інтерпретується як страх дитини зазнати труднощів у навчанні, стосунках з учителями та однокласниками, що призводить до шкільної дезадаптації і формування невротичної особистості. Тому дослідження психологічних особливостей дітей-першокласників у зазначеній сфері набуває як теоретичного, так і практичного значення.

Теоретичний аналіз проблеми і отримані емпіричні дані дали змогу виробити критерії щодо інтенсивності невротичних переживань за встановленими рівнями. Ґрунтуючись на даних констатувального етапу дослідження, ми визначили три рівні інтенсивності невротичного переживання дитини.

Для низького рівня розвитку невротичних переживань характерні такі прояви: незначне переживання хвилювання, тривоги під час очікування результату в значущій ситуації; нетривале почуття образи, сорому в ситуації неуспіху. Учні з таким рівнем прояву невротичних переживань загалом жваві, оптимістично налаштовані, але у деяких складних і суб'єктивно значущих ситуаціях їм притаманне почуття невпевненості в успішності своєї діяльності. У цих дітей спостерігається переважно високий рівень адаптації до шкільних умов. Низький рівень розвитку невротичних переживань має незначний негативний вплив на розвиток особистості дитини. Якщо, за даними методики експертних оцінок, вияв невротичних переживань дорівнював від 0 до 5 балів, а переживань, пов'язаних із самоактуалізацією, — від 10 до 15 балів, то з такими дітьми проводилася профілактична робота.

Учням з середнім рівнем розвитку невротичних переживань властиві такі прояви: значні невротичні переживання щодо своєї спроможності впоратися із складною і значущою

ситуацією, страх не досягти успіху в значущій ситуації, почуття образи і вини в ситуації неуспіху, боязке очікування результату, заглиблення у переживання поразки, неуспіху. Названі прояви не набувають патологічного характеру — вони нетривалі, але впливають на успішність адаптації учня до шкільного навчання. У цих дітей спостерігається здебільшого середній рівень адаптації до шкільних умов. Коли, за даними методики експертних оцінок, вияв невротичних переживань дорівнював від 5 до 10 балів, а рівень переживань, пов'язаних із самоактуалізацією, так само — від 5 до 10 балів, то з такими дітьми проводилася корекційна робота.

Високий рівень розвитку невротичних переживань характеризується такими проявами: сильні невротичні переживання щодо своєї спроможності впоратися із складною і значущою ситуацією, виражений страх не досягти успіху, тривога, пригнічений настрій у ситуації очікування результату; глибоке занурення у переживання ситуації неуспіху — пригнічений настрій, страждання, в ситуації успіху — переживання почуття винятковості, гордоців, приниження інших тощо. Значне коливання самооцінки (від заниженої — при неуспіху до завищеної — при успіху). Зазначені симптоми переживання постійні або утримуються упродовж тривалого часу. Мають місце висока тривожність, скутість,

страх, злість, схильність до почуття образи, ревнощів, заздрощів, застрягання на негативних емоціях. Для дитини характерні боязливості як риса особистості та пасивність у всьому і завжди як провідна риса поведінки. Дитина безініціативна, пошмавлюється тільки під час виконання добре відомих завдань, схильна уникати забав, що вимагають самостійності. Нерідко спостерігається шкільна дезадаптація, ознаками чого є втеча з уроків, відмова відповідати на уроці, симуляція хвороби, брехня, порушення поведінки тощо. Відповідно до розробленої нами методики експертних оцінок, вияв дитиною невротичних переживань від 10 до 15 балів і переживань, пов'язаних із самоактуалізацією, — від 0 до 5 балів свідчив про потребу в корекційній роботі з цією дитиною.

Запропонована методика містить у собі показники розвитку проявів невротичних і конструктивних (неневротичних) переживань особистості дитини. Зрозуміло, ця методика не є цілком завершеною: вона відкрита для подальшого доповнення і вдосконалення, та, на нашу думку, в ній зафіксовано основні моменти невротичних переживань і протилежних переживань, пов'язаних із самоактуалізацією першокласників, їх визначальні характеристики.

Для валідизації експертної методики і більш досконалого вивчення властивостей невротичних переживань ми використали діагностичний блок методик — він є найбільш інформативним і доступним для першокласників. Це такі методики:

- модифікований опитувальник для вчителів (за Г. М. Чуткіною), що фіксував рівень шкільної адаптації в учнів першого класу, оскільки невротичні переживання впливають на рівень адаптації дитини до шкільних умов;
- дитячий варіант багатофакторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла, що співвідносить об'єктивні особистісні характеристики обстежуваних школярів із нормативами стандартної (еталонної) вибірки. Методика Р. Кеттелла відображає психологічну картину особистісних новоутворень дитини молодшого шкільного віку і дає змогу оцінити міру прояву у дітей багатьох харак-

терологічних особливостей, що є важливим чинником формування адаптивної поведінки дитини;

- методика “ДВОР” (діагностика вад особистісного розвитку, розроблена В. О. Киричуком), що є опитувальником для дітей молодшого шкільного віку; ця методика дає змогу визначити наявність симптомокомплексів емоційної сфери, що блокують розвиток особистості;

- дитячий опитувальник неврозів “ДОН” (за Вл. В. Седневим) для дітей молодшого шкільного віку, що має на меті виявлення доклінічних форм невротичних станів у першокласників, оскільки невротичні переживання провокують виникнення у дітей емоційної нестабільності, тривожності, астеничних і психосоматичних реакцій. Визначення ступеня прояву цих реакцій дає змогу розкрити внутрішнє ставлення дитини до виниклої значущої ситуації й оцінити міру порушення емоційної адаптації;

- проєктивний тест-малюнок “Дім—Дерево—Людина”, запропонований американським психологом Дж. Баком, ми використовували для вивчення цілої низки особливостей емоційного реагування, що, з одного боку, породжуються навчальною діяльністю, а з другого — виступають індикатором особистісного благополуччя дитини в учінні;

- тест-опитувальник Леонгарда — Шмішека (дитячий варіант), що має на меті з'ясування тенденцій невротично-психопатичного розвитку особистості — акцентуацій рис темпераменту і характеру, які підкреслюють своєрідність реагування особистості на певні чинники;

- модифікований варіант тесту “Драбинка” для дослідження самооцінки у дітей шести-семи років; ця методика дає змогу визначити взаємовплив невротичних переживань і самооцінки дитини;

- шкали Дж. Рензулі (1976) для рейтингу поведінкових характеристик розумово обдарованих дітей; ми використали їх для вимірювання розумових здібностей учнів, оскільки часто в ситуаціях оцінки інтелектуальних досягнень у дітей виникають невротичні переживання. Ці шкали застосовувалися також

для визначення того, як впливають невротичні і невротичні (пов'язані з самоактуалізацією) переживання на вияв і розвиток розумової обдарованості особистості дитини.

Емпіричні дані було піддано факторному і кореляційному аналізу. В результаті факторизації всієї множини отриманих змінних виокремлено п'ять факторів, що мають зв'язок з невротичними переживаннями і протилежними їм переживаннями, пов'язаними з самоактуалізацією дітей.

Залежно від змістового наповнення цих факторів і величини факторного навантаження ключових їх показників вони дістали такі умовні найменування:

- I фактор — “Переживання, пов'язані із самоактуалізацією першокласників”;
- II фактор — “Розумові здібності”;
- III фактор — “Симптомокомплекси емоційної сфери особистості”;
- IV фактор — “Самооцінка”;
- V фактор — “Невротичні переживання” (див. рис.).

Якісна інтерпретація результатів факторного аналізу дала змогу встановити, що найістотнішими для встановлення у першокласників переживань, пов'язаних із самоактуалізацією, є: переживання, пов'язане з мобілізацією зусиль при входженні у складну і

значущу ситуацію, і переживання, що сприяє адекватності сприйняття ситуації успіху — неспіху. Останнє передбачає конструктивний аналіз причин успіху — неспіху, настановлення на саморозвиток, самокритичність тощо.

Крім того, з'ясовано, що невротичне переживання, спричинене уникненням складної ситуації, і переживання, пов'язане з передчуттям та усвідомленням учнем своєї неспроможності впоратися зі складною і значущою для нього проблемою, гальмують розумові здібності першокласників.

На підставі аналізу результатів факторизації ми дійшли висновку, що переживання, пов'язані з самоактуалізацією, є головним чинником подолання дитиною невротичних переживань. Вони позитивно взаємопов'язані з розвитком розумових здібностей, становленням адекватної самооцінки, формуванням таких конструктивних якостей особистості, як впевненість у собі, самоконтроль, оптимізм і адаптивність до шкільних умов.

Тим часом розвиток симптомокомплексів емоційної сфери: тривожності, конфліктності, ворожості, незахищеності, пригніченого настрою, невіри дитини у власні можливості, акцентуації тривожного типу, агресивності, що ведуть до виникнення і закріплення не-

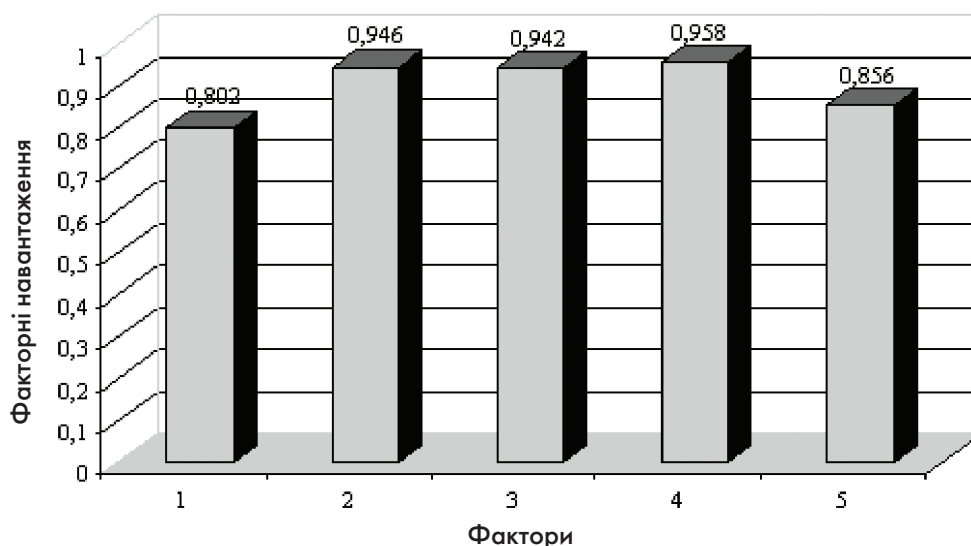


Рис. Порівняльна характеристика навантаження факторів, що виокремилися в результаті дослідження невротичних переживань дитини

Примітка: цифри 1, 2, 3, 4, 5 означають названі вище фактори.

вротичних переживань, — справляє негативний вплив на розвиток у першокласників таких переживань, пов'язаних із самоактуалізацією, як-то: переживання, пов'язане з передчуттям та усвідомленням дитиною своєї спроможності впоратися зі складною і значущою ситуацією; переживання, пов'язане з мобілізацією зусиль при входженні у складну і значущу ситуацію; переживання, що сприяє адекватності сприймання ситуації успіху — неуспіху тощо.

Встановлено також, що нестабільність самооцінки дитини (її завищення або заниження) впливає на розвиток передусім невротичного переживання, спричиненого очікуванням значущого результату.

Отримані дані свідчать, що на посилення загальної невротизації дитини впливають наявність існуючих невротичних переживань, особливо — переживання, спричинене очікуванням значущого результату та переживання, спричинене уникненням складної ситуації, а також порушення поведінки й акцентуації циклотимного, тривожного і застрягаючого типу.

У результаті факторного аналізу встановлено основні психологічні моменти, що відіграють важливу роль у виникненні, розвитку чи гальмуванні прояву невротичних переживань, а саме: *позитивні чинники*, які гальмують прояв невротичних переживань — сформованість в учнів переживань, пов'язаних із самоактуалізацією, адекватна самооцінка, високий рівень розвитку розумових здібностей; і *негативні чинники*, які посилюють загальну невротизацію особистості дитини, — це симптомокомплекси емоційної сфери (тривожність, конфліктність, ворожість, почуття незахищеності, пригнічений настрій) і всі різновиди невротичних переживань, здебільшого — невротичне переживання, спричинене очікуванням значущого результату.

У свою чергу, кореляційний аналіз показав наявність тісних (позитивних і негативних) зв'язків між усіма показниками невротичних переживань і показниками переживань, пов'язаних із самоактуалізацією. Доведено, що вагомими в розвитку у першокласників невротизації є всі, виділені нами різновиди

невротичних переживань, а саме: переживання, спричинене уникненням складної ситуації (0,809); переживання, пов'язане з передчуттям і усвідомленням учнем своєї неспроможності впоратися зі складною і значущою для нього ситуацією (0,741); переживання страху не досягти успіху в значущій ситуації (0,715); переживання успіху чи неуспіху при вирішенні проблеми (0,693); переживання, спричинене очікуванням значущого результату (0,571) при $p = 0,05$. Ці дані підтверджують обґрунтованість висунутого нами припущення щодо змісту і особливостей прояву невротичних переживань першокласника.

Як показав кореляційний аналіз, найістотніший вплив на виникнення в учня невротизації справляє невротичне переживання, спричинене уникненням складної ситуації (0,809 при $p = 0,05$).

Отримані дані свідчать і про наявність тенденції до позитивного кореляційного зв'язку між середнім показником прояву невротичних переживань і невірою дитини у власні можливості (0,293), а також акцентуацією характеру за збудливим типом (0,278) при $p = 0,05$. Отже, невротичні переживання поглиблюються внаслідок невпевненості дитини у своїх можливостях, відсутності у неї витримки і дратівливості.

Кореляційний аналіз дав змогу встановити у першокласників негативні кореляційні зв'язки між невротичними переживаннями і переживаннями, пов'язаними із самоактуалізацією: середній показник прояву переживань, пов'язаних із самоактуалізацією (–0,728); переживання, що сприяє адекватності сприймання ситуації успіху — неуспіху (–0,607); переживання, пов'язане з мобілізацією зусиль при входженні у складну і значущу ситуацію (–0,577); переживання, пов'язане із зосередженням на вирішенні проблеми (–0,556); переживання, пов'язане з передчуттям та усвідомленням дитиною своєї спроможності впоратися зі складною і значущою ситуацією (–0,487); переживання оптимізму в ситуації очікування значущого результату (–0,471) при $p = 0,05$.

Як показали результати дослідження, негативний вплив на шкільну адаптацію пер-

шокласників справляють невротичні переживання ($-0,549$ при $p = 0,05$). Невротичні переживання мають негативний зв'язок з такими конструктивними особистісними якостями та індивідуально-типологічними рисами, як самоконтроль ($-0,507$); впевненість у собі ($-0,466$); екстраверсія ($-0,440$) при $p = 0,05$. Тенденція до негативного кореляційного зв'язку спостерігається між невротичними переживаннями і такими позитивними рисами особистості, як розсудливість, оптимізм і сміливість. Невротичні переживання негативно впливають на розвиток пізнавальних здібностей ($-0,416$); розумової обдарованості (середній показник) ($-0,381$); мотивів, що сприяють розвитку розумової діяльності ($-0,345$); творчих здібностей ($-0,330$) і лідерських якостей ($-0,288$) при $p = 0,05$.

Отже, є всі підстави вважати, що невротичні переживання відіграють неабияку роль у порушенні процесу оптимальної адаптації першокласника до умов шкільного навчання. Вони блокують розвиток в учнів розумових і творчих здібностей, пізнавальних характеристик, мотивів, що сприяють розумовій діяльності, лідерських якостей і позитивних особистісних рис: самоконтролю, впевненос-

ті у собі, розсудливості, оптимізму і сміливості.



Література

1. Братусь Б. С. Христианская и светская психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. — 1997. — № 4. — С. 7–19.
2. Андрос М. Є. 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. Олпорт 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.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 560 с.
9. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога // Сер. "Справочники". — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 384 с.

Обґрунтовано психологічну модель невротичного переживання дитини, що включає п'ять основних компонентів. Виокремлено різновиди невротичного переживання, що знаходять свій вияв в умовах шкільної дезадаптації. Визначено різновиди переживань, пов'язаних із самоактуалізацією першокласників, що запобігають шкільній дезадаптації. З'ясовано внутрішні й зовнішні причини виникнення невротичних переживань у першокласників.

Обосновано психологическую модель невротического переживания ребенка, которая включает пять основных компонентов. Выделены разновидности невротического переживания, которые проявляются в условиях школьной дезадаптации. Определены разновидности переживаний, связанных с самоактуализацией первоклассников, предотвращающие школьную дезадаптацию. Выяснено внутренние и внешние причины возникновения невротических переживаний у первоклассников.

Neurotic distress mirrors peculiarities of the unproductive stay of a child in a situation of determination of some important problem, tied with a high grade of negative emotions, overreacting to the situation's importance, disbelief in own ability to deal with a situation, inadequate reacting to an unsuccessful or successful overcoming of this situation. Similarities and discrepancies of neurosis and neurotic distress were determined. Connection between actualizing distress and adaptation (neurotic distress and disadaptation) was researched empirically.

Надійшла 22 лютого 2012 р.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 244–248

Проаналізовано актуальні питання розвитку креативного мислення вчителів у сучасній науковій літературі.

Кардинальні перетворення, які відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в Європейський освітній простір, істотно впливають на стратегію і тактику розвитку вищої школи. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя. Від педагога в сучасних умовах вимагається здатність до творчого, креативного мислення та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Значення формування творчого мислення в цьому процесі зумовлюється тим, що воно визначає продуктивно-створювальну спрямованість особистості майбутнього вчителя, є базовим детермінантом професійної творчості, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації у професійній сфері. Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст його підготовки, використання інноваційних технологій його професійного становлення.

Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку вищої освіти, орієнтованої на креативну особистість, вимагає від України вибору випереджувальної моделі подальшого розвитку педагогічної освіти та переходу до нових моделей підготовки майбутнього вчителя. Інновації стають тим механізмом, який дає змогу здійснити процес випереджувального розвитку вищої педагогічної освіти та забезпечити можливість вільного розвитку суб'єктів навчального процесу, право вибору майбутнім учителем власної концепції педагогічної праці.

Результати емпіричного аналізу дають змогу стверджувати, що педагогічна діяльність вимагає від вчителя компетентного та нестандартного вирішення ситуацій, пов'язаних із навчанням та вихованням дітей, які неможливо вирішити за допомогою лише норми або алгоритму дії, вони є сферою прояву творчих можливостей і креативного педагогічного мислення. Але більшість учителів вважає, що такі рішення приймаються на основі заданих дидактико-методичних схем та чинних стереотипів шкільної практики, і, як наслідок, не містять відповідної аналітичної діяльності вчителя та творчо-індивідуального підходу до прийняття педагогічного рішення. Тому можна стверджувати, що формування креативного мислення майбутнього вчителя пов'язане з пошуком нових підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів.

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. Однак, водночас, у загальному огляді наукових джерел про професійне становлення майбутнього педагога не виявлено спеціальних праць, присвячених формуванню креативного мислення майбутнього вчителя. Особливої актуальності набувають питання обґрунтування сутності і психологічних механізмів, критеріїв, показників і рівнів сформованості такого мислення, методики

діагностики й моніторингу творчого мислення, педагогічних умов і основних шляхів розвитку креативного мислення студентів в умовах університетської освіти.

Проведений аналіз практичної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що студенти часто не здатні самостійно ставити та вирішувати педагогічні проблеми, бачити реальні педагогічні завдання та нестандартні способи їх вирішення, моделювати розвивально-творчі ситуації, відходити від шаблону і традицій в організації навчально-виховної роботи, визначати індивідуальні траєкторії розвитку окремих учнів, актуалізувати механізми професійного самовдосконалення на основі педагогічної рефлексії, тобто саме тих аспектів педагогічної діяльності, які вимагають розвинутого креативного педагогічного мислення.

Результати аналізу теоретичних напрацювань науковців, практичного досвіду підготовки студентів у педагогічних університетах до майбутньої професійної діяльності дають можливість говорити про суперечності процесу формування креативного мислення майбутніх вчителів, які мають місце у навчально-виховному процесі вищої школи, між: 1) *об'єктивною вимогою суспільства у формуванні сучасного креативного вчителя*, здатного до самостійного цілепокладання в педагогічній діяльності, аналізу педагогічних реалій, моделювання сучасного навчально-виховного процесу на основі професійних цінностей і педагогічних компетентностей, та *недостатнім рівнем сформованості* креативних здібностей, професійної активності та педагогічної рефлексії; 2) *необхідністю продукувати нові педагогічні ідеї*, швидко вирішувати проблемні ситуації та нестандартні завдання, реалізувати сформовані компетентності на рівні прийняття креативних педагогічних рішень, виявляти готовність до інноваційної педагогічної діяльності на основі розвинутого креативного мислення та *традиційною системою університетської підготовки* майбутнього вчителя, спрямованої на формування репродуктивного мислення та здатності вирішувати педагогічні задачі за алгоритмом; 3) *необхідністю організації профе-*

сійного самовдосконалення на основі розвитку креативного підходу до оволодіння знаннями й уміннями та *недостатньою інформованістю студентів про сутність креативності*, механізми оволодіння нею і спрямованістю навчальних дисциплін на професійно-творчий саморозвиток.

Отже, особливості розвитку сучасної вищої педагогічної освіти зумовлюють необхідність створення системи підготовки майбутнього вчителя, яка б поєднувала традиційні та інноваційні підходи до формування його педагогічної компетентності, і передусім, креативного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя.

На основі аналізу сучасної наукової літератури встановлено, що креативне мислення як філософська категорія має такі особливості: 1) це продуктивний процес створення нових, оригінальних, соціально значущих продуктів на основі єдності усвідомлених (логічних) та неусвідомлених (інтуїтивних) моментів; 2) воно є атрибутом діяльності, а також набутою через діяльність властивістю, тому саме продуктивна навчальна діяльність та включення в неї студента є необхідною умовою розвитку здатності до креативності; 3) відображення (мислення) і креативність є близькими, але не тотожними видами діяльності: відображення є основою креативності, а **креативність — якісно вищим рівнем сформованості мислення**; 4) креативне мислення, як філософська категорія, характеризується такими моментами, як репродуктивність і продуктивність. Їх взаємозв'язок полягає в тому, що продуктивна діяльність можлива лише при включенні репродуктивних елементів у творчий процес суб'єкта; 5) елементами креативного мислення в науковій гносеології є рефлексія, яка пов'язана з вибором засобів, норм, методів, форм духовної та практичної діяльності, спрямованих на досягнення певного результату; вона супроводжується двома протилежними діями: критичним і творчим [1].

Загальні та специфічні особливості творчої педагогічної діяльності виявлені в працях Ф. Гонололіна, О. Щербакова, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Кан-Каліка, Н. Нікандро-

ва, Л. Фридмана, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, В. Загвязинського та ін. Творча діяльність учителя визначається дослідниками неповторністю її продукту — сформованою особистістю учня у всьому багатстві її індивідуальної своєрідності [2].

Аналіз наведених вище праць, присвячених проблемам педагогічної творчості, дає можливість говорити про кілька підходів до розуміння сутності педагогічної творчості та співвідношення її з креативним педагогічним мисленням. Перший підхід — *гуманістичний*, сутністю якого є пов'язання педагогічної творчості із неповторністю її продукту, особистістю студента, наголошується при цьому на ціннісності та значущості продукту творчості (Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, А. Маркова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Сухомлинський та ін.). Сутність креативного мислення в цьому випадку визначається здатністю до нестандартних способів вирішення педагогічних ситуацій, які приводять до позитивних результатів у розвитку особистості учня [3].

У другому підході — *продуктивному* — при визначенні педагогічної творчості і креативності акцент робиться на результативності, ефективності й доцільності педагогічної діяльності (М. Никандров, І. Раченко, Н. Руденко та ін.). Креативне педагогічне мислення забезпечує ефективні рішення з оптимізації навчально-виховного процесу, нестандартні педагогічні рішення мають бути оптимальними та оригінальними [4].

Третій підхід — *особистісний* — розглядає педагогічну креативність через майстерність особистості вчителя, його особистісні якості, вмотивованість (Ю. Азаров, В. Кан-Калік, В. Краєвський, Н. Кухарев, П. Підкасистий та ін.). Найголовнішим вважається прагнення вчителя підвищити власний інтелектуальний рівень, вмотивованість на потребу в новизні, самовдосконаленні, прагнення до педагогічного пошуку, активність та самостійність. Здатність до креативного мислення визначає ці можливості [5].

У четвертому підході — *інноваційному* — педагогічна креативність ідентифікується з педагогічною інноватикою (Н. Кузьміна,

В. Сластьонін, Н. Тарасевич та ін.) [6], спрямованістю на визначення та вирішення педагогічних завдань новими шляхами. В. Сластьонін при цьому виокремлює рівні педагогічної творчості (репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий та евристичний). Значення творчого мислення значно розширюється і полягає не лише в тому, щоб винайти оригінальне рішення, але й в тому, щоб втілити його в практику [7].

Сутність креативного мислення, як психолого-педагогічної категорії, полягає в особливостях процесу мислення, які приводять до пізнавально-творчих результатів (оригінальності, новизні ідей, суджень); спрямованості розумового процесу на вирішення певного завдання або проблеми; наявності мотивації у досягненні пізнавальної мети; структурованості процесу мислення у такий спосіб: виникнення проблемної ситуації, спрямованість на активні дії, вирішення завдання; віднесеності до рефлексивного типу свідомості, який реалізується через такі здібності: аналіз, рефлексія; суб'єктивності отриманого творчого результату; відсутності суспільно значущої наукової новизни в результатах творчості у студентів не змінює якості самого процесу мислення; наявності синонімічних підходів до визначення сутності категорії креативного мислення, які акцентують увагу на різних його аспектах: а) нешаблонне мислення, сутністю якого є створення нових ідей (Е. де Боно); б) креативне мислення як здатність до різнобічного мислення (Дж. Гілфорд); в) продуктивне мислення як протилежність репродуктивному, характеризується високим ступенем новизни отриманого продукту, його оригінальністю (З. Калмикова); г) евристичне мислення — процес, спрямований на створення нових освітніх продуктів на основі трьох інтегративних здібностей: креативних, когнітивних та організаційно-діяльнісних (А. Хуторський) [8].

У структурі креативного мислення виокремлюють два нерозривно пов'язаних компоненти: процесуальний (динамічний) та особистісний. Творче, креативне мислення як процес — це аналіз, синтез, узагальнення, які здійснюються на основі нових знань і вмінь.

Особистісний аспект креативного мислення містить такі складові: мотивацію, рефлексію та емоції людини.

Мотивація креативного мислення визначає спрямованість розумового процесу на вирішення певного завдання, оскільки будь-який розумовий акт суб'єкта впливає з тих чи інших мотивів. Серед мотивів творчості людини вирішальна роль належить пізнавальному інтересу та мотиву досягнень. Сутність мотивації досягнення у творчості — це прагнення самоактуалізації, самооефективності, самоствердження.

Важливим компонентом креативного мислення є рефлексія. Вона відіграє провідну роль у реалізації особистісної зумовленості творчого процесу як один з механізмів формування креативного мислення. Значення рефлексії у структурі креативного мислення зумовлене необхідністю самоаналізу для розгортання творчого процесу. Рефлексія виконує такі функції: 1) аналіз власної особистості; 2) аналіз власного мислення; 3) аналіз наявних знань; 4) самоспостереження. Креативному мисленню притаманні два типи рефлексії, а саме: інтелектуальна та особистісна.

Емоційна регуляція креативного мислення підтверджує положення про суб'єктивність мислення. Взаємовідношення емоцій і мислення полягають у тому, що мислення як реальний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, це означає, що емоції є структурним компонентом творчого мислення. До інтелектуальних емоцій належать емоції новизни, здогадки, враження, здивування, істинності та хибності.

Ретроспективний аналіз категорії креативного мислення, генезис проблеми розвитку творчого мислення, визначення структури цього феномену дають змогу визначити стан сформованості креативного мислення майбутніх учителів в умовах університетської освіти.

Цьому сприяє *діагностична модель* визначення та моніторингу стану сформованості креативного мислення студентів, яка включає систему критеріїв, показників та рівнів сформованості креативного мислення та методика його діагностики у майбутнього фахівця.

Складність структури креативного мислення зумовлює необхідність визначення множинності критеріїв та показників. Серед критеріїв оцінки рівня сформованості креативного мислення можна назвати такі: педагогічна компетентність, творча вмотивованість, інтелектуально-творчий потенціал, креативність.

На основі цих критеріїв і показників можна виокремити три рівні розвитку творчого мислення з позицій системного підходу: перший рівень (низький) несамостійної активності; другий (середній) — евристичний; третій (високий) — креативний.

Розроблена відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів сформованості творчого мислення майбутнього вчителя зазначена методика діагностики дає змогу виявити індивідуально-типологічні особливості формування креативного мислення студентів і визначити впливи на нього різних умов навчання. Основними принципами її побудови є такі: проблемність (продуктивність розумової діяльності можна визначити лише в процесі самостійного розв'язання педагогічних проблем-задач) та моделювання (ситуацію творчого мислення у навчальному процесі потрібно спеціально моделювати). Тому ця методика й отримала у дослідників назву — *проблемно-модельована* [9].

Аналіз даних етапу констатації експерименту свідчить про те, що до початку експерименту між контрольною та експериментальною групами істотних відмінностей за сумою всіх показників не спостерігалось. Високий рівень креативного мислення в контрольній групі було виявлено у 21 % студентів, а в експериментальній — 21,8 %; середній — у контрольній 42,3 %, а в експериментальній — 37,9 %; низький рівень — у контрольній 37,5 %, а в експериментальній — 40,3 %. В обох групах домінував середній і високий рівень розвитку креативного мислення.

З огляду на це можна зробити висновок про необхідність теоретичного обґрунтування концепції і системи формування креативного мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти та розробки й експериментальної перевірки техноло-

гії та психолого-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню креативного мислення майбутніх фахівців.



Література

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: Монографія. — Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2007. — 352 с.

2. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя. — М., 2002. — 234 с.

3. Маркова А. Н. Психологія професіоналізму. — К., 2001. — 312 с.

4. Кан-Калик В., Никандров М. Педагогическое творчество. — М., 1990. — 245 с.

5. Азаров Ю. Искусство воспитания. — М., 1985. — 302 с.

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 119 с.

7. Педагогика профессионального образования / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Изд. центр “Академия”, 2004. — 368 с.

8. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. — М.: Изд-во “УНЦ ДО”, 2005. — 222 с.

9. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя: методичні рекомендації. — Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2008. — 150 с.

Досліджено поняття креативного мислення як філософська категорія, його ознаки, структура і тлумачення сучасними дослідниками. Розглянуто підходи до розуміння креативного мислення та проведено аналіз їх відмінності, досліджено значення рефлексії у структурі креативного мислення.

Исследованы понятия креативного мышления как философская категория, его признаки, структура и толкование современными исследователями. Рассмотрены подходы к пониманию креативного мышления и проведен анализ их различия, исследовано значение рефлексии в структуре креативного мышления.

The concept of creative thinking as a philosophical category, its features, structure and interpretation of modern researchers. The approaches to the understanding of creative thinking and the analysis of their differences, investigated the value of reflection in the structure of creative thinking.

Надійшла 10 квітня 2012 р.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ЖИЗНИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 3(34), с. 249–253

С геронтологических исследований общественной активности и некоторых аспектов общественных ролей пожилых людей, которые проводятся в рамках различных общественных и гуманитарных дисциплин, следуют ценные выводы о влиянии общественной ангажированности человека на темп, характер и качество процесса индивидуального старения.

В науке существует достаточное количество определений личности и среди них определение личности Э. Гильгарда, Р. Л. Аткинсона, которое говорит, что личность — это “индивидуальные свойства и поведение, организация и модификация которых объясняет неповторимость регуляции индивида со всей его окружающей средой” [1, 138].

Личностные черты определяются как комплекс прочных свойств человека, которые организуют его поведение. Известна теория РЕН — концепция трех суперфакторов личности в трактовке Г. Эйзенка. Основоположник этой теории пришел к выводу, что личность имеет трехфакторную структуру. Эти три фактора, рассматриваемые как независимые, это: психотизм (Р), экстраверсия (Е) и нейротизм (N). Г. Эйзенк часто их называл верховными факторами, суперфакторами, а также типами личности [2, 536].

По Г. Юнгу интроверсия и экстраверсия — два общих типа позиций, обозначающих направление, в котором изменяется либидо. Энергия экстравертной психологии направляет свою активность для приспособленческой реакции вовне, ею управляют ожидания и потребности общественной среды. У интровертика либидо проявляется как субъективные внутренние состояния и психологический процесс, а первой интровертной реакцией в измерении окружающей сре-

ды является отступление. В. Эссенек считает, что экстравертики, в противоположность интровертикам, отличаются такими качествами, как: общительность, активность и поиск ощущений [3].

Экстраверсия, психотизм и нейротизм меняются со старением человека, при этом пол также воздействует на них существенным образом. Психотизм с возрастом падает (быстрее у мужчин, чем у женщин). Более интересно изменение в пределах экстраверсии. Как мужчины, так и женщины с возрастом становятся более интровертными. Изменения нейротизма менее очевидны, появляется снижение нейротизма у обоих полов, но в любом возрасте женщины получают более высокие результаты, чем мужчины, что позволяет предсказывать, что пожилые люди должны быть менее склонными к внезапным изменениям настроения, а следовательно, более спокойными.

Г. Эйзенк полагал, что личностные изменения на протяжении человеческой жизни — это прежде всего следствие физиологических изменений, которые влияют на уровень возбуждения в нервной системе. Другие психологи полемизируют с этим тезисом, доказывая, что такие изменения в структуре Р, Е и N следуют из изменения стиля жизни пожилых людей. Например, пожилые люди могут становиться более интровертными не из-за из-

менений уровня нейрональной активации, а из-за факта, что, старея, они чувствуют, что общество в меньшей степени учитывает их потребности (становятся замкнутыми, что повышает интроверсию) [1, 140]. Тезис о влиянии стиля жизни на личностные изменения поддерживается результатами исследований Н. Когана. Его основное открытие показало, что изменение стиля жизни влияло на личностные изменения.

К. Л. Джеррем, П. Дж. Колмэн исследовали поведение пожилых людей для сохранения здоровья, пользуясь моделью личности, предлагаемой **Великой пятеркой** (черты — добросовестность, склонность к компромиссу, открытость новому опыту, экстраверсия и нейротизм). Вышеупомянутые исследователи обнаружили, что люди с более высоким уровнем открытости, склонны к компромиссу, экстраверсии и добросовестности, а с более низким уровнем нейротизма, более здоровы и активны. С. Ц. Ловэри и Л. Джонсон доказали, что высокий уровень нейротизма может неблагоприятно влиять на преодоление боли в поздней зрелости, а А. Спиро и др. установили, что нейротизм коррелирует с высоким давлением [1, 141]. В свою очередь, высокий уровень экстраверсии благоприятен в процессе выздоровления после инсульта (С. Эльмшталь, М. Зоммер), а также в сохранении высокой моральной силы (Дж. Адкинс, П. Марти, Л. Пун) и чувства благополучия (Л. Франсис, Дж. Больгер) [1].

Э. Г. Эриксон считал, что личность развивается всю жизнь. Он полагал, что в любом возрасте человек оказывается перед необходимостью преодоления разных конфликтов — в старости это достижение интеграции эго. В поздней зрелости личность обусловлена прежним поведением и актуальной ситуацией [4]. Р. С. Пэк развил теорию Э. Г. Эриксона, понимая, что на позднюю зрелость полагаются три конфликта, требующие решения.

Первый касается **дифференциации вовлечения эго в профессиональную роль**, то есть достижение высокого статуса и высокой оценки через профессиональную деятельность. Но когда человек выходит на пенсию, он теря-

ет этот статус вместе с работой. По этой причине пенсионеры должны найти в себе самих то, что делает их неповторимыми личностями, заслуживающими высокой самооценки.

Второй конфликт охватывает **выход за пределы телесности против вовлечения телесности**. Старение связано с ослаблением физической формы. Если пожилой человек делает чрезмерный упор на физическое благополучие в достижении жизненного удовольствия, разочарование неизбежно. Старение требует способности к преодолению физического дискомфорта или, по крайней мере, нахождения приятных действий, в которых телесная форма несущественна.

Третий конфликт Р. С. Пэка охватывает **выход за пределы эго против вовлечения эго**. Это процесс примирения человека с собственной смертью как к чем-нибудь естественным и неизбежным. Беспокойство за себя и собственную судьбу можно преодолеть попыткой заботы о своих близких [1, 143].

С. Рейчард, Ф. Лэрсон, П. Дж. Питэрсон взяли интервью у 87-ми американцев в возрасте от 55-ти до 84-х лет. На основании этих исследований они выделили среди пожилых людей пять личностных типов:

1. **Конструктивный тип** — люди, в которых было это свойство, справлялись со своей жизнью, завязывали общественные взаимодействия.

2. **Зависимый тип, или тип кресла-качалки** — представляющие его люди были неудовлетворены результатами собственных усилий, скорее, полагались на других и рассчитывали на возможность помощи или обслуживания со стороны других в старости. Для них старость была временем отдыха.

3. **Защитный тип** — особенно нейротический тип, люди, отличающиеся этим типом личности, продолжают работать или ангажируются в поглощающие действия, хотят доказать, что они здоровы и не нуждаются в помощи других.

4. **Враждебный тип** — люди этого типа обвиняют других в своих личных бедах, не принимают ответственности за свой выбор.

5. **Агрессивный тип**, направляющий враждебность на самого себя [1, 144].

Вышеупомянутые исследователи заметили, что личность человека формируется задолго до начала старения. Это означает, что желая радоваться собственной поздней зрелости, следует подготовиться к ней. Этот тезис в некоторой степени подтверждают результаты длительных исследований, описанных Н. Хаан. Участники приняли участие в исследованиях еще будучи подростками, а измерения повторялись до начала среднего возраста. Идентифицированы разные личностные типы, которые, в основном, можно разделить на: стабильные и защищенные, то есть близкие к защитным личностям и такие, которые определяет отсутствие чувства безопасности, обвинение других в своих бедах и дезорганизованной жизни [1, 145].

На основании исследований, измеряющих личностные типы среди пожилых людей, проведенных Б. Л. Нойгартеном, Р. Дж. Хэвингхурстом, Р. Й. Тобином [1, 146–145], выделены четыре личностных типа:

- интегрированная личность. К этому типу относятся люди, умеющие **реорганизовывать** свою жизнь (когда одна активность ставала физически невозможной, они искали следующую). Люди этого личностного типа имеют также умение **сосредоточиться** (сосредоточение на выполнимых заданиях и высокой gratification);

- нападающая/защищающаяся личность. Люди из этой категории были либо консервативными типами, которые чувствовали, что могут временно приостановить падение, сохраняя высокий уровень активности, либо ограничивающими, размышляющими о том, что они потеряли в результате старения;

- пассивно-зависимая личность. Это люди, ищущие поддержки, отступающие от взаимодействий с другими людьми, это апатичные люди;

- дезорганизованная личность. Люди с проблемами в функционировании, в жизненной самостоятельности.

По мнению А. А. Зыха, активность — это “врожденная склонность или способность к действию, составляющая основу любого поведения ... она является способом познания действительности и одновременно общим

психическим свойством, проявляющимся в физических и интеллектуальных действиях, обусловленных личностными факторами” [5, 19]. В “Словаре польского языка” активность определяется как ... “склонность, способность к интенсивному действию, к инициативе: активное участие — в чем-то” [6, 27]. В. Шевчук утверждает, что “к сути самой жизни принадлежит активность. Организм по своей природе тесно связан с окружающим миром, его существование основано на непрестанной регуляции отношений с этим миром. Эта регуляция является активностью. Меняется только ее объем и уровень” [7, 284].

Источником активности человека являются потребности, которые Т. Томашевски интерпретирует как “зависимость от окружающей среды в каком-либо отношении” и утверждает, что на активность человека влияют потребности, связанные со структурой организма (биологические потребности), и те, которые следуют из зависимости человека от других (общественные потребности). Автор считает, что существуют также культурные потребности, которые являются результатом зависимости человека от продуктов культуры” [8, 199]. Активность человека вызвана состоянием потребности (мотивация). Это состояние у человека имеет место на сознательном уровне. К. Обуховски определяет мотив как “вербализацию цели и программы, создающую данному человеку возможность предпринять определенные действия” [9, 25].

По мнению З. Петрасиньского, жизненный путь человека зависит не только от его врожденных свойств, от общественно-экономических условий, в которых он живет, но прежде всего от того, что разные люди в зависимости от условий, на разных этапах жизни, предпринимая разные виды активности с дифференцированным объемом и интенсивностью [10, 149–151]. В. Стрыла утверждает, что основным условием достижения здорового процесса старения является регулярное выполнение двигательных упражнений. Двигательные упражнения — форма профилактики таких заболеваний, как: ишемическая болезнь, гипертония, сахарный диабет, рак толстой кишки, депрессия. С увели-

чением двигательной активности повышается содержание минеральных компонентов кости и уменьшается риск переломов, движение помогает поддерживать правильный вес тела и удлиняет время выживания. Физическая культура не ограничивается только профилактикой. Лечение движением определяется названием кинезиотерапии, которая составляет основное лечебное средство в реабилитации. Двигательные упражнения стали лечебным средством у инвалидов, у людей с опасностью увечья. Влияние двигательных упражнений на организм состоит в улучшении общей формы и достаточности мышечной функции и силы, координации движений, формировании поверхностей суставов, улучшении объема движений в суставах конечностей и позвоночника, улучшении центрального и периферического кровообращения, улучшении функции внутренних органов [11, 56–58]. Можно сохранить физическую активность на много лет, выполняя регулярные, умеренно интенсивные упражнения в течение 30 минут каждый день. Усилие не может быть непрерывным, его следует применять короткими сериями. Уровень физической активности должен быть зависимым от возраста [11, 60].

М. Сусловска на основании наблюдений и исследований, проведенных среди студентов УТВ, действующего при Ягеллонском университете в Кракове, пришла к выводу, что у многих пожилых людей есть настоящие познавательные потребности, проявлением которых является участие в деятельности УТВ. Она считает, что пожилые люди испытывают радость от приобретения знаний. Интеллектуальная активность противодействует потере уважения к себе, чувству безнадежности и депрессии. Она облегчает процесс приспособления к старости. Похожий взгляд представляет Т. Александер. Он утверждает, что интеллектуальная активность — стремление к постоянному развитию, к систематизации ранее приобретенных знаний и их расширению. Это самый лучший способ сохранения психофизической формы до поздней старости. Обучение в пожилом возрасте возможно, согласно утверждениям психологии этого

периода жизни. Исследования интеллектуальной активности показывают, что это очень важная форма человеческой деятельности, от которой в огромной степени зависит ход старения и целостная картина старости. Как пишет Г. Шварц: “Старение — дальнейшее развитие человека, рост, а не отступление”.

Подготовка к старению помогает людям приобрести увлечения, стремления, умения и привычки, которые помогут в приспособлении к следующему периоду жизни и продлят молодость. Любительская активность, реализация культурных, научных увлечений и общение с людьми — это, по А. Каминьскому, спокойная, полноценная и самостоятельная старость.

До сих пор неповторимой социологической разработкой изменений структуры общественных ролей человека после завершения профессиональной активности являются исследования 1970-х годов прошлого века, результатом которых является книга С. Яловецкого “*Przejście na emeryturę jako proces zmian aktywności społecznej*”. (Выход на пенсию как процесс изменений общественной активности) [12]. С. Яловецки определил, что среди вышедших на пенсию шахтеров, из исследуемых горносилезских шахт, выкристаллизовался четкий образец стиля активности, отличающийся пассивными формами проведения свободного времени, низким уровнем общественно-организационных контактов, проведением свободного времени преимущественно дома [12, 86–87]. Несмотря на то что сравнительные исследования изменений общественной активности после выхода на пенсию для разных общественных и профессиональных сфер не проводились, выборочные исследования по всей стране показывают, что стиль жизни польских стариков, в соответствии с определениям Яловецкого, пассивен, домашне-семеен и мало общественен, что означает, что пожилые люди редко реализуют себя через деятельность в местном обществе и организациях.

Из последних общепольских исследований Польского геронтологического общества следует, что только 14 % польских стариков являются членами общественных организа-

ций и обществ, а всего 1,4 % действуют в их руководстве [12].

Геронтологи утверждают, что стиль жизни является пассивным и рецептивным не только на этом этапе жизни, но он составляет продолжение пассивного стиля из предыдущих фаз жизни. Результаты исследований Института общественных дел отмечают явление входа в рутину жизни пенсионера и избыточность надежд, “отложенных” на время пенсии [13, 56–57].

Социальные педагоги, проводя геронтологические исследования на грани педагогики и социологии воспитания, интересуются прежде всего воздействием общественной окружающей среды на уровень жизненных стремлений, планов, осуществляемых форм активности и потребностей. Из этих исследований почти однозначно следует, что стимулирующая общественная среда, предоставляющая пожилым людям возможность выхода за пределы монотонности жизни, будит более широкий интерес к миру, укрепляет самооценку и чувство собственной компетентности, а также повышает уровень жизненных стремлений. Пожилые люди, пребывающие в такой среде, не соответствуют образу пожилого человека, не вовлеченного в жизнь, с пассивным отношением к жизни, не требующего многого от себя и от жизни, отодвигающегося от внешнего мира и увлекающегося только собственными экзистенциальными проблемами [13, 87].

Примерами среды, пробуждающей личностное и общественное развитие пожилых людей, являются университеты третьего возраста (УТВ) и общества, членами и активны-

ми деятелями которых являются люди пожилого возраста [13, 88]. Из исследований следует, что любимые занятия, общественная активность и общение с людьми повышают качество жизни в старости и замедляют процесс старения пенсионеров [13, 89].



Литература

1. Stuart-Hamilton J. Psychologia starzenia się. — Познань: Вид. “Zysk i s-ka”, 2000. — 138 с.
2. Koffa M. Osobowość i rywalizacja indywidualne, (w:) Strelau J. (ред.): Psychologia, t. 2, GWP. — Гданьск, 2006. — С. 536.
3. Introwersja i ekstrawersja. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://pl.wikipedia.org/wiki/introwersja_i ekstrawersja
4. Obuchowski K. Starość.
5. Szymczak M. Słownik języka polskiego, том 1. — Варшава: PWN, 1978. — С. 27.
6. Szewczuk W. Psychologia ogólna. — Варшава: WSiP, 1990.
7. Maruszewski M. (ред.), Rykowski J. (ред.), Tomaszewski T. (ред.) Psychologia jako nauka o człowieku. — Варшава: K i W, 1966.
8. Obuchowski K. Psychologia dzieci ludzkich. — Варшава: PWN, 1996.
9. Pietrasicki Z. Rozwój człowieka dorosłego. — Варшава: Wiedza Powszechna, 1990.
10. Stryja W. Wartości kinezyterapii u osób starszych. (в:) Wnuk W. (ред.): Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Wrocławskim, Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse — nadzieje — potrzeby. — Wrocław: Вид. ATLA 2, 2002.
11. Chabior A. Rola aktywności.
12. Niezabitowski M. Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego, BPS Biblioteka Pracownika Socjalnego. — Катовице: Hbsk, 2007.
13. J. Halik. Społeczne i zdrowotne skutki starzenia się społeczeństwa, In-t Spraw Publicznych. — Варшава: 2002.

Стимулирующая общественная среда, предоставляющая пожилым людям возможность выхода за пределы монотонности жизни, будит более широкий интерес к миру, укрепляет самооценку и чувство собственной компетентности, а также повышает уровень жизненных стремлений.

Стимулююче суспільне середовище, що дає літнім людям можливість виходу за межі монотонності життя, пробуджує більш широкий інтерес до світу, зміцнює самооцінку і почуття власної компетентності, а також підвищує рівень життєвих прагнень.

Stimulating social environment that provides elderly people the opportunity to go beyond the monotony of life, arouses greater interest in the world, strengthens self-esteem and a sense of competence, as well as increases in life aspirations.

Надійшла 20 січня 2012 р.