

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

**Збірник наукових статей**

Харків  
”ХОГОКЗ”  
2012

УДК 37.013.77(063)  
ББК 88.40я431+88.840я431  
П 86

Рекомендовано Вченою радою  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
(протокол № 03 від 01.06.2012 р.)

***Редакційна колегія:***

- І. Ф. Прокопенко** – д-р пед. наук, проф., академік НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;
- О. М. Микитюк** – д-р пед. наук, проф., проректор з наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;
- Т. Б. Хомуленко** – д-р психол. наук, проф., зав. кафедри практичної психології ХНПУ;
- М. А. Кузнєцов** – д-р психол. наук, проф. кафедри практичної психології ХНПУ;
- Т. О. Дмитренко** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ХДУ;
- В. М. Нагасв** – д-р пед. наук, проф., директор Харківського наукового центру дидактики менеджмент-освіти;
- О. Г. Волкова** – канд. психол. наук, проф., декан факультету соціології та психології ХНПУ;
- І. І. Дорожко** – канд. психол. наук, доц., зав. кафедри психології ХНПУ;
- Ю. Б. Мельник** – канд. пед. наук, доц. кафедри психології ХНПУ.

**Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі** : зб. наук. ст.  
**П 86** / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х. : ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012.  
– 314 с.

Збірник містить наукові статі, які присвячені актуальним проблемам психології та педагогіки. До збірника увійшли кращі статті з науково-теоретичних і практичних питань психології та педагогіки, які подано до участі в II міжнародній науково-практичній конференції “Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі”, м. Харків, 26 – 27 жовтня 2012 р. Збірник адресований науковцям, викладачам вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, працівникам галузі педагогіки та психології, іншим фахівцям.

**УДК 37.013.77(063)**  
**ББК 88.40я431+88.840я431**

**ISBN 978-966-97260-1-8**

© Автори статей, 2012.  
© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2012.  
© ХОГОКЗ, 2012.

## ЗМІСТ

<i>Бойчук М. П., Зайка Є. В.</i> Поняття «репрезентаційні системи» та їх загальна характеристика.....	7
<i>Большакова А. М.</i> Особистісний потенціал життєвої успішності та суб'єктивна оцінка професійної затребуваності студентів.....	11
<i>Брусінська Л. В.</i> Теоретичні основи проблеми формування здорового способу життя в учнів основної школи.....	15
<i>Владленова И. В., Кальницький Э. А.</i> Особенности информационной войны как средства разрешения социально-политических конфликтов: философский анализ.....	19
<i>Галузяк В. М.</i> Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя.....	25
<i>Гаркуша Н. С.</i> Психолого-педагогические условия воспитания культуры здоровья школьников в современном общеобразовательном учреждении.....	29
<i>Гіренко С. П.</i> Сучасні психолого-педагогічні техніки управління конфліктними станами особистості.....	34
<i>Голушко Т. К.</i> Психолого-педагогические особенности профессиональной деятельности педагога вуза в изменяющейся внешней информационной среде.....	37
<i>Городецкая Ю. Ю.</i> Анализ законодательства по обеспечению доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями в Украине.....	43
<i>Гриценко В. В.</i> Теоретические подходы к изучению социально-психологической адаптации семей трудовых мигрантов.....	47
<i>Груша Л. О.</i> Роль навчального предмета “Англійська мова” у процесі формування світобачення дитини.....	51
<i>Густодьмова В. С.</i> Феномен психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга: культурный аспект.....	55
<i>Гутарева Н. Ю.</i> Психологический анализ роли студента в процессе обучения в неязыковом вузе.....	61
<i>Даніліч-Скакун А. А.</i> Проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога в сучасних дослідженнях.....	63
<i>Дерев'янюк Т. М.</i> Розвиток креативного мислення під час фахової підготовки кримінальних аналітиків.....	66
<i>Діомідова Н. Ю.</i> Живопис як засіб розвитку емоційного інтелекту студентів-педагогів.....	70
<i>Дмитренко Т. О., Яресько К. О.</i> Особливості науково-педагогічного мислення.....	75
<i>Добровольська К. В.</i> Компоненти професійної самосвідомості майбутніх економістів.....	85

<i>Долженкова Г. Г.</i> Эмоциональное переживание как элемент социальной адаптации иностранных студентов.....	89
<i>Дорохова Т. С., Галагузова М. А.</i> Определение понятий «методологическая компетенция» и «методологическая компетентность»: к постановке проблемы.....	95
<i>Дудуш Л. Г.</i> Современные реалии и перспективы развития, обучения, воспитания, социализации лиц с особыми потребностями.....	99
<i>Ефимова Л. Н.</i> Социализация личности через индивидуальную педагогическую систему.....	102
<i>Жовтан Л. В.</i> Лекції у вищій школі: сучасний стан і перспективи...106	
<i>Заика Е. В.</i> Игровой тренинг познавательных процессов: практика использования.....	111
<i>Звягинцева Е. П.</i> Поликультурный компонент как одна из составляющих профессионально ориентированного иноязычного образования.....	117
<i>Ивченко М. И.</i> Социально-психологическое взаимодействие специалистов и пользователей ИТ и проблема повышения ИСТ-компетентности пользователей.....	123
<i>Калюжна Т. Г.</i> Аксіологічні аспекти соціальної адаптації студентів педагогічного університету.....	129
<i>Кернас А. В.</i> Психолого-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни молодежи на примере студентов высших учебных заведений.....	135
<i>Копилова С. В.</i> Вплив ідей адаптивної школи на розвиток теорії адаптивних систем в професійній освіті.....	140
<i>Кумова М. В.</i> Несколько слов о психологических особенностях политической речи.....	145
<i>Кучугура Ю. В.</i> Психолого-педагогічні основи формування здорового способу життя і культури здоров'я людини як напрям виховної діяльності.....	147
<i>Куц О. С.</i> Компаративність як складова властивість багатовимірної характеристики творчого мислення.....	150
<i>Лазарева К. В.</i> Соціально-психологічні фактори емоційного вигорання медичних працівників.....	154
<i>Лупаренко С. Є.</i> Розвиток наукових напрямів дослідження дитини в Україні у 1920-40-ві рр. ....	157
<i>Малинівська Л. І.</i> Культура безпеки, як структурний компонент базової культури особистості і невід'ємна складова професійної культури майбутнього фахівця.....	161
<i>Мельник Ю. Б.</i> Теоретичні та методологічні засади медично-психологічного супроводу.....	168
<i>Муляр С. М.</i> Самопрезентація як характеристика психологічної культури майбутніх психологів.....	175

<i>Наконечна М. М.</i> Успішність у вищій школі: психологічні аспекти.....	179
<i>Новик І. М.</i> Застосування педагогічного діагностування в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.....	182
<i>Олефір В. О.</i> Концептуалізація і операціоналізація поняття «інтелектуально-особистісний потенціал» .....	187
<i>Омельченко Т. Г.</i> Формування здорового способу життя і культури здоров'я молоді – актуальна проблема сьогодення.....	193
<i>Остафійчук Я. Ф., Вовк М. В.</i> Валеологічна культура студента – основа здорового способу життя.....	198
<i>Павлова О. В.</i> Системно-цільовий підхід до організації діяльності адміністрації та практичного психолога громадсько активної школи.....	207
<i>Пальчик Т. В.</i> Духовність як показник якості педагогічної освіти.....	211
<i>Петрученя Г. Г.</i> Поняття "студентська молодь" в контексті історично-педагогічного дослідження.....	217
<i>Поветкін С. В.</i> Розвиток потреби у мотиваційній сфері студентів молодших курсів.....	221
<i>Підбуцька Н. В.</i> Гендерні особливості професійного самовизначення студентів ВНЗ.....	227
<i>Підбуцький О. Ю.</i> Психологічна культура керівника.....	229
<i>Поліщук В. М.</i> Базові симптомокомплекси переживань вікових криз.....	231
<i>Полянська О. Р.</i> Моделювання процесу соціально- педагогічної профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку.....	235
<i>Поуль В. С.</i> Особливості взаємозв'язку вольового і мовленнєвого розвитку старших дошкільників.....	241
<i>Прокоф'єва М. Ю.</i> Розвивальний потенціал інтенсивних технологій активізації навчання майбутніх учителів початкових класів.....	245
<i>Радишевська М. М.</i> Критерії та показники рівня сформованості інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в процесі університетської освіти.....	249
<i>Рібцун Ю. В.</i> Методичні аспекти організації та проведення ігор-занять у логопедичній групі.....	255
<i>Свячена С. М.</i> До питання створення здоров'яформуючого освітнього середовища.....	259
<i>Синельникова Н. А., Шлюбль Е. Ю.</i> Валеологическая поддержка здоровьесбережения студента в вузе.....	264
<i>Сіліна Г. О., Калініна Т. С., Замазій Ю. О.</i> Інклюзивна освіта: проблеми підготовки педагогічних працівників.....	270

<i>Смотрова Т. Н.</i> Методические основания для исследования особенностей супружеской подсистемы в семьях трудовых мигрантов.....	273
<i>Суховесенко К. І.</i> Піартехнології у формуванні позитивного іміджу вищого навчального закладу І – ІІ рівнів акредитації.....	277
<i>Токуєва Н. В.</i> Психолого-педагогічні особливості профорієнтаційної роботи в умовах інтернатних закладів України (із досвіду роботи педагога М. Андрієвського).....	282
<i>Холковська І. Л.</i> Діагностика конфліктологічної готовності майбутніх учителів.....	287
<i>Холодных И. Н.</i> Здоровьесбережение как педагогическая проблема..	292
<i>Хоменко Є. Г.</i> Педагогічне спілкування як форма навчальної взаємодії.....	295
<i>Худякова В. І.</i> Психологічні детермінанти і характеристики соціальної перцепції в діяльності керівника вищого закладу освіти..	300
<i>Чеботарева И. Г.</i> “Языковой барьер” как одна из психологических проблем обучения иностранному языку в техническом вузе.....	305
<i>Автори</i> .....	309

УДК 159.93

**Бойчук Мирослава Петрівна**

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

**Зайка Євгеній Валентинович**

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

## **ПОНЯТТЯ «РЕПРЕЗЕНТАЦІЙНІ СИСТЕМИ» ТА ЇХ ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА**

*Присвячена теоретичному аналізу наукової літератури з проблеми вивчення внутрішніх способів представлення інформації свідомості та репрезентативних систем у течіях різних психологічних досліджень. Визначено психологічний змісту поняття «репрезентативні системи». У своїй пізнавальній діяльності суб'єкт здійснює внутрішнє представлення інформації свідомості для її подальшого засвоєння – репрезентацію. Таке представлення здійснюється репрезентативними системами, кожна з яких робить це за допомогою специфічних способів залежно від тієї сенсорної системи, на якій вона базується.*

**Ключові слова:** *репрезентативні системи, репрезентація інформації, стилі кодування інформації, засоби репрезентації.*

У сучасній психології поняття «репрезентаційні системи» використовується дуже часто і зарубіжними, і вітчизняними психологіями, зустрічається термін і в когнітивному, і у психотерапевтичній направленні. Але в різних напрямках та дослідженнях часто відсутня єдність у розумінні трактування репрезентаційних систем.

Мета статті. Проаналізувати останні публікації з проблематики репрезентативних систем звернувши особливу увагу на визначення поняття репрезентативних систем і виділивши їх найбільш загальні характеристики.

Оскільки мета статті полягає в аналізі і узагальненні літературних джерел тому, на наш погляд, буде доцільним огляд публікацій навести у викладі основного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. На основі опрацьованої літератури можна виділити чотири основні напрями, в руслі яких розробляється проблема репрезентативних систем: а) зарубіжне класичне нейролінгвістичне направлення (Р. Бендлер, Дж. Гриндер, Дж. О'Коннор); б) зарубіжна когнітивна психологія, де основна увага приділяється етапам та процедурам переробки інформації (У. Найсер, Дж. Брунер, Л. М. Веккер); в) вітчизняна психологія, дослідження інтелектуальної активності людини (Н. І. Чуприкова, Є. Н. Кучер,

М. А. Холодна); г) вітчизняна психологія, Харківська психологічна школа розвиваючого навчання (І. О. Зуєв, О. К. Дусавицький).

На думку Дж. О'Коннора, Д. Сеймора, «термін «репрезентативна система» виник із того факту, що репрезентація інформації здійснюється в основному візуальним, аудіальним або кінестетичним чином. Досягнувши дорослого віку, більшість людей починає стабільно віддавати перевагу якійсь одній репрезентативній системі» [5, с. 15].

О. Є. Баксанський і О. М. Кучер у своїй роботі «Нейролінгвістичне програмування як практична галузь когнітивних наук» висловлюють думку, що в якості одного з основних принципів когнітивних наук (до яких вони відносять філософію, лінгвістику, антропологію, нейрофізіологію, проблематику штучного інтелекту та психологію (в першу чергу когнітивну – психологію пізнавальних процесів)) зазвичай виділяють репрезентацію знань як центральне поняття. Вони вважають, що поведінка людини визначається не стільки «об'єктивною» реальністю, скільки «реальністю – для – суб'єкта», тобто системою суб'єктивних уявлень людини про реальність. У зв'язку з цим центральну проблематику когнітивних наук становлять питання набуття, перетворення, представлення, зберігання і відтворення різного роду інформації [1, с. 82].

Перепредставлення знань здійснюється певними когнітивними структурами. М. А. Холодна описує когнітивні стилі представлення інформації в межах використання певних модальностей: візуальної, слухової і т.д. Вона називає їх стилями кодування інформації. Це індивідуально-своєрідні способи представлення інформації в залежності від домінування визначеної модальності досвіду (зорової, слухової, кінетичної, чуттєво-емоційної та ін.) [3, с. 61].

Отже, під поняттям «репрезентативними системами» розуміють внутрішні способи використання перцептивних систем для представлення та перепредставлення знань, інформації свідомості суб'єкту (способи одержання, обробки, збереження і трансформації інформації).

На думку І. О. Зуєва репрезентація інформації обумовлена процесом інтеріоризації як загальним психічним механізмом. При цьому на її ефективність визначально впливають зовнішні предметні дії суб'єкту. Автор зазначає, що в когнітивній психології поширений концептуальний підхід, згідно з яким загальним механізмом репрезентації знань, інформації виступає їхнє кодування, і наводить приклад теорії інтелекту Дж. Брудера, котрий визначив засоби побудови репрезентації: дія, образ і слово [3, с. 60].

М. А. Холодна слідом за Брудером уточнює систему трьох основних шляхів набуття досвіду: «1) через знак (словесно-мовний



спосіб кодування інформації); 2) через образ (візуально-просторовий спосіб кодування інформації); 3) через почуттєве враження з домінуванням тактильно-дотикових відчуттів (чуттєво-сенсорний спосіб кодування інформації)» [2, с. 28].

Психологічна характеристика дії репрезентативних систем (далі РС) заснована на вираженому функціональному домінуванні певних перцептивних каналів суб'єкта, що виявляється в різних видах діяльності, насамперед – у пізнавальній. Взаємодія суб'єкта з інформацією відбувається у двох напрямках: «входу» протягом сприйняття та обробки і «виходу» протягом обробки і відтворення. Тому в характеристиках РС відбито обидва аспекти цієї взаємодії.

Модальності «входу» і «виходу» можуть збігатися або не збігатися. Сполучення модальностей «входу» і «виходу» інформації характеризує пізнавальний стиль суб'єкта. Наприклад, візуал («вхід») – кінестетик («вихід») – оптимальний стиль роботи з інформацією: читати, спостерігати, вивчати, аналізувати (тексти, моделі, зображення, предмети тощо); відбирати необхідне; потім виконувати практичні дії (виготовляти, ремонтувати, вирішувати задачі, обслуговувати, виконувати практикуми, вправи, лабораторні роботи тощо) [2, с. 44].

Ознаки, за якими визначається прояв тих чи інших репрезентативних систем, у НЛП називаються ключами доступу (або сигналами доступу). У цьому понятті відбито те, що через них РС одержують доступ до свідомості суб'єкта. Основні ключі доступу: очні реакції; мовні предикати; поведінкові особливості людини [2; 5].

Кожен суб'єкт використовує всі три первинні репрезентативні системи (візуальну, аудіальну та кінестетичну) постійно, хоча усвідомлює їх не однаковою мірою, і має схильність віддавати перевагу одним репрезентативним системам порівняно з іншими. Перевага у суб'єкта однієї з модальностей у своїй психічній діяльності дозволяє вести мову про превалювання тієї чи іншої репрезентативної системи, а значить і про типові характеристики досліджуваного явища. Коли людина має тенденцію використовувати традиційно один внутрішній канал сприйняття, то він називається домінуючим або первинною системою. Домінантна репрезентативна система – та, що використовується суб'єктом більш вміло та ефективно. Крім домінантної (такої, що переважає) репрезентативної системи концепція НЛП оперує також поняттям «провідна репрезентативна система». У своїй психотерапевтичній практиці НЛП користується провідною репрезентативною системою як засобом прямого і швидкого доступу до свідомості клієнта [5].

У психологічній літературі наводяться загальні характеристики типів репрезентативних систем [2; 3; 5]. Існує низка відмінностей між

кінестетиками, візуалами, аудіалами та дігіталами. Вони стосуються дуже багатьох речей, наприклад, організації мислення, пам'яті, способів навчання. Так, кінстетик (К) у поведінці відрізняється лаконічністю, конкретністю. Він полюбляє чіткі, прості правила, інструкції. Більш якісне засвоєння інформації відбувається коли спочатку знайомиться з фактами, практичним досвідом, а потім сприймає теоретичні знання. Аудіал (А) схильний спиратися на свою слухову пам'ять. Добре розпізнає та запам'ятовує звуки. Чутливо відрізняє інтонації в мові, спілкуванні. Охоче навчається в режимі діалогу. Для нього характерний адекватний режим роботи з інформацією: слухати, аналізувати почуте. Візуал (В) здатний достатньо ефективно аналізувати та систематизувати навчальну інформацію. Звичайно спирається на свою зорову пам'ять, яка вміщує схеми, таблиці, графіки, гістограми, формули, символічні зображення, фрагменти текстового матеріалу. Відмінність дігітального типу (Д) в тому, що його представники у своїй інформаційній взаємодії зі світом спираються не на візуальний, аудіальний чи кінстетичний канал у сприйнятті, а на семантичні структури: мова як така, думки, ідеї, значення тощо (друга сигнальна система). Їхня поведінка опосередкована власними уявленнями, власною внутрішньою психічною реальністю, а не зовнішньою об'єктивною. Дігітальний тип РС є найменш дослідженим із усіх чотирьох, хоча за спостереженнями в останні роки зустрічається все частіше.

Висновки. Проблема репрезентативних систем є актуальною для сучасної психології. Репрезентація інформації являє собою психічну пізнавальну дію представлення та перепредставлення певним чином інформаційного матеріалу свідомості суб'єкта. Репрезентація відбувається за допомогою спеціальних когнітивних функцій – репрезентативних систем. Перспективи подальших досліджень репрезентативних систем:

а) способи удосконалення розвитку пізнавальної сфери (хоча й існують тренінги [3], але їх явно недостатньо, необхідні варіанти для дітей різного віку, з різними нахилами, інтересами і т. п.);

б) розробка методів індивідуалізації навчання для школярів, студентів з різними домінуючими системами;

в) зв'язок репрезентативних систем з пізнавальними процесами (пам'ять, мислення, увага);

г) зв'язок репрезентативних систем з особистісними властивостями людини (тривожність, агресивність і т. п.).

### **Література**

1. Баксанский О. Е. Нейролингвистическое программирование как практическая область когнитивных наук / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // Вопросы философии. – 2005. – № 1. – С. 82 – 101.

2. Заїка Є. В., Зуєв І. О. Шляхи оптимізації пізнавальної діяльності студентів і школярів: навчальний посібник для студентів, викладачів, практичних психологів / Є. В. Заїка, І. О. Зуєв. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, – 2011. – 195 с.

3. Зуєв І. О. Особливості представлення інформації в різних репрезентативних системах / І. О. Зуєв. // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – 2010. – № 913. – С. 60 – 63.

4. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

5. О'Коннор Дж. Введение в НЛП / Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор. – Челябинск : Пеленг, – 1997. – 425 с.

### **M. Boychuk, Ye. Zaika. The concept of representational systems and their general characteristics.**

*Article is devoted to the theoretical analysis of the scientific literature on the study of the internal ways of presenting information, awareness and representative systems in different sources of psychological research. It defines psychological meaning of "representative system". In his cognitive activity the subject carries out an internal representation of information of consciousness for its further learning – it is called the representation. This presentation is made by the representative systems through specific ways depending on the sensory system on which it is based.*  
**Keywords:** *representational systems, representation of information, styles of encoding information, the means of representation.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 159.9.072.4**

**Большакова Анастасія Миколаївна**  
Харківська державна академія культури

### **ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ ТА СУБ'ЄКТИВНА ОЦІНКА ПРОФЕСІЙНОЇ ЗАТРЕБУВАНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*Проведено дослідження взаємозв'язку суб'єктивної оцінки професійної затребуваності студентів та розвитком особистісних якостей, які є складовими потенціалу життєвої успішності. Визначено, що позитивне самосприйняття у професійній сфері притаманне студентам із високим рівнем розвитку ресурсів життєздатності (життєстійкістю та здатністю до конструктивного копінгю). Показано, що особистісними корелятами позитивного*

*самосприйняття юнаків у професійній сфері є більшість складових інноваційного потенціалу особистості – особистісної готовності до змін, прагнення до змін та толерантності до невизначеності.*

**Ключові слова:** *професійна затребуваність, особистісний потенціал, життєздатність, інноваційний потенціал.*

Розвинена внутрішня мотивація навчання та прагнення до особистісного зростання та самореалізації у професійній сфері є обов'язковою умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця у вищому навчальному закладі. У цьому ракурсі особливого значення набуває виявлення особистісних факторів розвитку позитивного самоставлення студентів у професійній сфері, яке є детермінантою оволодіння майбутньою професією як запорукою успішного життєвого самоздійснення.

*Метою* дослідження було вивчення взаємозв'язків між суб'єктивною оцінкою професійної затребуваності студентів та їх якостями, які можуть розглядатися як складові особистісного потенціалу життєвої успішності.

Сьогодні професійна затребуваність розглядається як невід'ємна характеристика психологічно благополучної соціально успішної особистості. Під професійною затребуваністю особи розуміють „багаторівневу метасистему суб'єктивних ставлень особистості до себе як до „значимого для інших” професіонала, що будується ієрархічно, має зв'язки з іншими психологічними утвореннями (активність, смисл, цінність, зовнішнє середовище, спілкування, професійна діяльність та ін.)” [1, с. 45]. При цьому затребуваною, значущою для інших вважають людину, яка оцінює себе та/або оцінювана іншими як необхідна, корисна, цінна, продуктивна.

У ряді психологічних досліджень професійну затребуваність вивчено як фактор конкурентоспроможності фахівця, показник необхідності реорганізації професійного досвіду, детермінанту розвитку адаптаційних можливостей та життєвих ресурсів у похилому віці. Але не всі аспекти цієї важливої проблеми знайшли своє висвітлення. Зокрема, необхідність вивчення особистісного потенціалу досягнення життєвого успіху як фактору формування позитивних суб'єктивних оцінок майбутньої професійної затребуваності в юнацькому віці обґрунтовується тим фактом, що адекватна позитивна система ставлення студента до себе як до особистості та фахівця у певній галузі є не тільки фактором мотивованості та успішності в оволодінні професією у ВНЗ, але й визначає високий рівень загального психічного благополуччя.

Для участі у дослідженні було залучено 106 студентів віком від 19 до 24 років (59 юнаків та 47 дівчат). Діагностику суб'єктивної

оцінки професійної затребуваності як самоставлення до себе у професійній сфері проведено за допомогою опитувальника «Професійна затребуваність особистості» (О. Харитонова, Б. Ясько) [1].

Аналіз психологічних досліджень, спрямованих на вивчення психологічних механізмів досягнення життєвого успіху, дозволив дійти висновку, що до найважливіших складових потенціалу життєвої успішності слід віднести, по-перше, психічні особливості людини, що забезпечують її життєздатність (витривалість, успішність у розв'язанні проблем та перешкод на життєвому шляху): життєстійкість, конструктивну копінг поведінку та, по-друге, інноваційний потенціал (певні особистісні якості, установки, прагнення та цінності, які зумовлюють здатність людини активно та успішно брати участь в інноваційних процесах у різних сферах суспільного та особистого життя): психологічну готовність до змін та толерантність до невизначеності.

Для діагностики ресурсів життєздатності було обрано тест життєстійкості (С. Мадді в адаптації Д. Леонт'єва, О. Рассказової) та методику SACS (С. Хобфолл), інноваційного потенціалу – опитувальники „Особистісна готовність до змін”, „Прагнення до змін” (Д. Сапронов, Д. Леонт'єв) та толерантності до невизначеності (С. Баднер, в адаптації Г. Солдатової).

На етапі статистичної обробки емпіричних даних було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за опитувальником «Професійна затребуваність особистості» та методиками, що діагностують особистісний потенціал життєвої успішності.

Результати статистичного аналізу показали, що оцінки за всіма шкалами тесту життєстійкості та її загальний рівень на високому рівні достовірності (коефіцієнти кореляції значущі при  $p < 0,001$ ) корелюють з показниками професійної затребуваності студентів. Отже, високий рівень життєстійкості є особистісним корелятом таких особливостей самосприйняття у професійній сфері: задоволення професійною самореалізацією; позитивне емоційне ставлення до себе як представника співтовариства фахівців; упевненість у власній здатності успішно використовувати набуті професійні знання, уміння та навички; упевненість у власній професійній компетентності та успішності; усвідомлення себе значущим фахівцем, який заслуговує на повагу; позитивна оцінка змісту та результату професійної діяльності, впевненість у досягненні успіхів та визнання; переконання у позитивному ставленні оточуючих; позитивне ставлення до себе як до фахівців.

Результати статистичної обробки також показали, що оцінки професійної затребуваності студентів утворюють значну кількість значущих зв'язків із оцінками їх схильності обирати конструктивні та активні стратегії копінг поведінки. Усі показники опитувальника «Професійна затребуваність особистості» утворили значущі прямі зв'язки з оцінками схильності до асертивних дій за методикою SACS за  $p < 0,001$ . Оцінки схильності досліджуваних до обрання таких конструктивних просоціальних стратегій копінг поведінки, як вступ до соціального контакту та пошук соціальної підтримки, також утворили значну кількість статистично достовірних зв'язків із різними складовими суб'єктивної оцінки професійної затребуваності студентів ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$  та  $p < 0,001$ ). Також виявлено взаємозв'язки оцінок затребуваності із загальним індексом конструктивності копіngu ( $p < 0,05$ ).

Проведення кореляційного аналізу дало змогу дійти висновку, що оцінки опитувальника „Професійна затребуваність особистості” тісно пов'язані з такими складовими психологічної готовності до змін, як винахідливість, оптимізм, впевненість та пристрасність ( $p < 0,05$  та  $p < 0,001$ ). Значну кількість прямих інтеркореляцій з особливостями самоставлення студентів у професійній сфері утворили також особистісні ресурси, що зумовлюють її прагнення до змін: здатність долати лінощі та інертність ( $p < 0,01$  та  $p < 0,001$ ), відчувати задоволення від прагнення до змін ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$  та  $p < 0,001$ ), визнавати високу актуальну та потенційну цінність змін ( $p < 0,001$ ), переживати внутрішню опору на самих себе ( $p < 0,001$ ).

В результаті статистичного аналізу було також встановлено, що задовільна самооцінка професійної затребуваності притаманна студентам із високим рівнем розвитку усіх складових толерантності до невизначеності – здатністю витримувати нову інформацію, ефективно поводитися у нетипових ситуаціях, відчувати себе комфортно в непрогнозованих обставинах.

Висновки та перспективи дослідження.

Проведене дослідження дозволило встановити наявність взаємозв'язків між суб'єктивною оцінкою професійної затребуваності та особистісними якостями студентів, які є складовими потенціалу життєвої успішності.

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити наявність взаємозв'язку особливостей ставлення студентів до себе як до професіоналів із рівнем розвитку їх особистісних ресурсів життєздатності.

Позитивне самосприйняття у професійній сфері притаманне студентам із високим рівнем розвитку ресурсів життєздатності (життєстійкістю та здатністю до конструктивного копіngu – активних

асертивних дій, налагодження соціальних контактів та пошуку підтримки від оточуючих).

Особистісними корелятами позитивного самосприйняття юнаків у професійній сфері є більшість складових інноваційного потенціалу – особистісної готовності і прагнення до змін та толерантності до невизначеності.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні причинно-наслідкових зв'язків між професійним самоставленням та розвитком особистісних ресурсів життєвої успішності студентів.

#### **Література**

1. Харитоновна Е. В. Опросник „Профессиональная востребованность личности” / Е. В. Харитоновна, Б. Л. Ясько // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 45 – 57.

#### **Anastasiya Bolshakova. Personality potential of life success and students subjective estimation of professional highly sought.**

*A study of intercorrelation between students subjective estimation of professional highly sought and development of personality internalss that are the constituents of potential of life success is undertaken. It is certain that positive self-perception in the field of professional sphere is inherent to the students with the high level of development of resources of resilience (hardiness and ability to constructive coping). It is shown that the personality correlates of positive self-perception of youths in the professional sphere are most constituents of innovative potential of personality – personality readiness to the changes, aspiring to the changes and tolerance for ambiguity.*

**Keywords:** *of professional highly sought, personality potential, resilience, innovative potential.*

Надійшла до редколегії 26.09.2012

**УДК 303.725.2:316.728-057.874**

**Брусінська Людмила Валеріївна**

Житомирський державний університет імені Івана Франка

#### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

*Проаналізовано сучасний стан проблеми в науково-педагогічній літературі Розкрито теоретичні основи проблеми формування здорового способу життя в учнів основної школи.*

**Ключові слова:** *здоровий спосіб життя, нація, особистість.*

Аналіз та інтерпретація практичних проблем, вивчення деяких тенденцій взаємодії фізичної культури з іншими сторонами життя виявляють протиріччя між об'єктивною духовно-моральною та соціально-економічною необхідністю розвитку фізичної культури і суб'єктивною недооцінкою її ролі, як в житті людини, так і всього суспільства.

Всебічний аналіз позиції особистості в період радикальних реформ українського суспільства свідчить про необхідність прийняття різнобічних заходів духовно-морального оздоровлення, соціально-економічної підтримки всіх верств населення. Наслідки широкомасштабної перебудови призвели до появи великої кількості не прогнозованих раніше факторів, що негативно вплинули на соціальний статус, здоров'я і моральні відносини переважної частини українців.

Статус особистості в суспільстві визначається не тільки рівнем доходу, освіченості, але і станом фізичного і психічного здоров'я. Однією з найважливіших складових здорового способу життя, особливо в шкільний період, є сформована повноцінна фізкультурно-оздоровча діяльність. Разом з тим, у вітчизняній педагогічній практиці до цих пір не вдається успішно вирішити це соціально-педагогічне завдання, про що свідчить факт зростання числа дітей з ослабленим здоров'ям.

Відповідно до Закону України про середню освіту, держава несе відповідальність перед людиною за свою діяльність і зобов'язана ефективно вирішувати завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить соціально-економічний розвиток суспільства і країни в цілому. Освіта та здоров'я також є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття дітей та молоді. Традиційна система освіти більшою мірою орієнтована на здобуття знань та інформації, а формування життєвих умінь і навичок недостатнє, рівень підготовки дітей до самостійного життя не відповідає сучасним вимогам. Підліткам потрібні не лише знання, а й життєві навички, що допомагають робити життєвий вибір, досягати цілі, коригувати поведінку, оцінювати ризики, зберігати і покращувати здоров'я та якість життя [1, с. 117].

За роки незалежності в Україні створено певний досвід законодавчого і нормативного забезпечення виховання у молоді здорового способу життя. Статтею 3 Конституції України здоров'я людини, як і її життя, особиста честь і гідність, недоторканість та безпека, визнані найвищою соціальною цінністю. Право кожного на охорону здоров'я, деклароване статтею 49 Конституції України, деталізується в законодавстві України про охорону здоров'я [1].

Метою статті є процес формування здорового способу життя учнів основної школи набуває ефективності за умови системного



проведення просвітницької роботи з учнями, співпраці педагогів із батьками учнів, включення їх у активну діяльність.

Основою дослідження є сучасні філософські, психологічні та педагогічні теорії, що визначають виховання як цілеспрямований процес формування у людини системи соціально-цінних відносин до навколишнього світу і самого себе через різноманітну, спеціально організовану діяльність. Джерелами дослідження є фундаментальні положення теорії особистості і діяльності, розроблені в працях К. А.°Абульханової-Славської, Б. Г.°Ананьєва, А. А.°Бодалева, Л. І.°Божович, Л. С.°Виготського, О. М.°Леонтєєва, Б. Ф.°Ломова, С. Л.°Рубінштейна; концепція відносин, розроблена Б. Г.°Ананьєвою, А. А.°Бодалевою, М. С.°Каганом, В. М.°Мясищева, Р.°Мартенсом; праці з теорії цінностей В.°Брожик, Г. П.°Вижлецова, Я.°Гудечека, А. Г.°Здравомислова, М. С.°Кагана, Л. Н.°Столович, В. П.°Тугаринова.

Дослідження базується на концептуальних положеннях теорії фізичного виховання, сформульованих у працях В. К.°Бальсевича, Н. А.°Бернштейна, М. Я.°Віленського, Л. Ф.°Лесгафта, В. І.°Ляха, Л. П.°Матвєєва, В. І.°Столярова; на концепціях здоров'я, здорового способу і стилю життя, оздоровчих технологіях, викладених у роботах Г. Л.°Апанасенко, В. К.°Бальсевича, Н. В.°Барішевої, Н. І.°Брехмана, П. А.°Виноградова, Н. М.°Гаджиева, К.°Дінейка, В. І.°Жолдака, П. В.°Зайцева, Є. П.°Ільїна, В. В.°Кузіна, А. П.°Лаптева, В.°Леві, В. І.°Ляха, В. І.°Стодярова, Л. Г.°Татарникової, А. В.°Чоговадзе, А. Г.°Щедріної; на результатах досліджень цінностей, ціннісних орієнтації і відносин підростаючого покоління П. В.°Бундза, І. М.°Биховський, М. Я.°Віленського, Н. А.°Волкова, В. Д.°Єрмоленко, М. С.°Кагана, В. С.°Круглова, Л. І.°Лубишевой, Л. І.°Мнацаканян, Ю. М.°Миколаєва, Ч. А.°Шакеєвой, А. С.°Шарова, В. А.°Ядова; на психолого-педагогічних положеннях вивчення особистості дітей, підлітків та юнаків Л. І.°Божович, Л. І.°Дубровиной, І. С.°Кона, В. А.°Крутицького, А. В.°Мудрика, М.°Ремшмидт, Д. І.°Фельдштейна; на методах та принципах формування вольової сфери старшокласника, розроблених І. Т.°Бжалавою, М.°Бріхціном, К. Н.°Корніловим, І. Т.°Назаровим, В. І.°Селівановим, Ш. Н.°Чхартішвілі, Р. З.°Шайхтдіновим, Є. Г.°Щербаковим; на диспозиційній концепції особистості В. А.°Ядова; на основних положеннях методології педагогічного дослідження Б. А.°Ашмаріна, Ю. К.°Бабанського, В. В.°Краєвського.

Проблема формування здорового способу життя охоплює широкий спектр питань. Незадовільний стан здоров'я молоді обумовлений падінням суспільної моралі, значним соціальним розшаруванням населення, складною криміногенною ситуацією,

комерціалізацією статевих стосунків, раннім початком статевого життя, негативним впливом засобів масової інформації [3, с. 27].

Так, за даними Міністерства охорони здоров'я України в останні десять років зареєстровано підвищення рівня захворюваності й поширення серед молоді хвороб крові та кровотворних органів, недоброякісних новоутворень, хвороб сечостатевої та кістково-м'язової систем та кровообігу; почастишали ускладнення вагітності, пологів і післяпологового періоду, наявні вроджені вади розвитку [3, с. 28 – 29]. В Україні відзначається щорічне погіршення психічного здоров'я підлітків, насамперед, внаслідок вживання алкогольних напоїв, наркотичних та інших психотропних речовин. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими становить 5-15%. За таких умов здоров'я школярів має стійку тенденцію до погіршення [3, с. 30].

Актуальною проблемою сучасної педагогічної науки є пошук нових підходів до організації навчально-виховного процесу в школі, спрямованих на гуманізацію освіти, що забезпечить створення оптимальних умов для духовного зростання особистості, повноцінної реалізації психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я учнів, як за допомогою організації і здійснення особистісно-орієнтованого педагогічного процесу з урахуванням основних валеологічних принципів, так і виховання відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності [4, с. 102].

Ефективна реалізація ідей формування здорового способу життя можлива за умови раціонального використання фінансових, технологічних, матеріальних, інтелектуальних та інших ресурсів держави, які спрямовуються на формування фізично, психічно, соціально, морально здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності, готової до самостійного вибору власного місця в житті, високо ерудованої і культурної, яка має гуманістичний світогляд та гуманістичні якості, поважає батьків, інших людей, які її оточують, із сформованою культурою спілкування, веде здоровий спосіб життя, прагне до самовдосконалення, толерантна, добросесна, милосердна, доброзичлива [5, с. 24]. Таким чином, головними профілактичними напрямками є гуманізація системи навчання і виховання, що дасть змогу реалізуватися кожній дитині, а також просвітницька робота серед батьків, покликана попередити негармонійні типи виховання.

### **Література**

1. Бойко О. В. Становлення та розвиток поняття "здоровий спосіб життя" / О. В. Бойко // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб. наук. праць. Книга 124. – І. – К. : 2000. – 117 с.

2. Жабокрицька О. В. Гуманізація освіти і виховання основ здорового способу життя підлітків / О. В. Жабокрицька // Збірник "Наукові записки". – Випуск 38. – Серія: Педагогічні науки. Засоби реалізації сучасних технологій навчання – Кіровоград, РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 66 – 69.

3. Конституція України. Основний закон. – К., 1996.

4. Левківська О. П. Психологічні засади формування у підлітків здорового способу життя / О. П. Левківська // Психологічні стратегії в освітньому просторі: Зб. наук. праць. – К. : Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів імені Бориса Грінченка, 2000. – 24 с.

5. Потапенко С. В. Девіантна поведінка, духовність і здоров'я учнівської молоді / С. В. Потапенко // Матеріали II міжвузівської науково-практичної конференції "Духовний світ людини і сучасність". – Кіровоград, РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999.– С. 27 – 30.

**Lyudmyla Brusinskaya. The students of basic school have theoretical bases of problem of forming of healthy way of life.**

*The modern state of problem is analysed in scientifically-pedagogical literature theoretical bases of problem of forming of healthy way of life are Exposed for the students of basic school.*

**Keywords:** *healthy way of life, nation, personality.*

Надійшла до редколегії 28.09.2012

УДК 327:1

**Владленова Илиана Викторовна**

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

**Кальницкий Эдуард Анатольевич**

Национальная юридическая академия им. Ярослава Мудрого

## **ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ КАК СРЕДСТВА РАЗРЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПОЛИТИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ: ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**

*Проводится философский анализ понятия «информационная война». Показано, что информационная война возникает вследствие социально-политических конфликтов на фоне научно-технических достижений и широких возможностей распространения информации. Появление понятия «информационная война» связано с прогрессом информационных технологий, позволяющих увеличивать сбор, хранение, передачу информации в глобальных масштабах. Отмечается, что информационные и компьютерные технологии изменили все аспекты жизнедеятельности человека, открыв широкие*

*возможности в различных сферах социального бытия. Показано, что навязанные в результате информационно-психологического воздействия образы и символы могут очерчивать смысложизненную проблематику человека, определять его отношение к обществу, к политическим лидерам, другим государствам, формировать социальную реальность.*

**Ключевые слова:** *информационная война, информационные технологии, социально-политический конфликт, бытие, реальность, антропологический фактор.*

Проблема социально-политических конфликтов и возникающих на их основе войн, актов терроризма находится в центре политических, философских, социальных дискуссий. Какова природа социально-политического конфликта, каковы меры его предотвращения? Эти и другие вопросы становятся еще актуальнее в эпоху глобализации и развития информационных технологий, позволяющих воздействовать на социально-экономическую сферу общества в глобальных масштабах, используя технологии скрытой манипуляции.

Философы видят в основе политического конфликта разногласия между социально-экономическими структурами (К. Маркс), борьбу интересов (Гельвеций, Гольбах, Дидро), планомерное развитие общественных отношений (Н. Макиавелли). Наиболее полно проблема социально-политического конфликта нашла отражение в следующих концепциях: концепция позитивно-функционального конфликта Льюиса Козера, конфликтной модели общества Р. Дарендорфа и общей теории конфликта К. Боулдинга. Информационная война является результатом возникающих социально-политических конфликтов. Ее функция заключается в дестабилизации внутри – и внешнеполитической обстановки, дискредитации государств, партий, общественно-политических движений, их лидеров, дезинформации общественного мнения. Методы, используемые в информационных войнах, характеризуются крайне ненаглядным, скрытым вмешательством в политику государства, основаны на возможности широко распространять информацию и задействовать новейшие информационные технологии.

Политический конфликт не представляет собой уникального феномена общественной жизни, более того, на него распространяются общие характеристики любых социальных конфликтов. Предметом политического конфликта могут быть определенные ресурсы: государственная власть, политический статус социальных групп, материальные ценности и т.д. Скрытое манипулирование в современном мире получает широкое распространение в политической жизни всех государств, проникая во все сферы общественной жизни.

Проблема информационной войны как способа разрешения социально-политических конфликтов достаточно многогранная и затрагивает большое количество социальных явлений и их аспектов, глобализационных и научно-технических процессов. А потому при ее изучении необходимо привлекать большое количество, на первый взгляд, разноплановых исследований. Весьма полезны при решении поставленной проблемы работы К. Ховланда, посвященные изучению различных факторов, которые лежат в основе массовой коммуникации, труды К. Манхейма, в которых он освещает проблемы «социальной технологии», подразумевая под этим термином совокупность методов, оказывающих влияние на поведение человека и служащих средством социального контроля, исследования Г. М. Маклюэна, рассматривающего вопросы, связанные с воздействием технических средств информационной связи на культуру, сознание людей, работы Г. Шиллера, в которых мыслитель анализирует основные аспекты воздействия средств массовой информации на сознание, формирование общественного мнения, управление обществом. Необходимо также отметить работы, посвященные проблеме пропаганды, в которых описываются различные модели воздействия (Л. Войтасик, А. Эдельштейн и т.д.), исследования процессов информатизации под действием очередной технологической революции: стремительного и массового распространения компьютеров и Интернета (Ж. Бодрийяр, П. Бурдьё, М. Вольф, Э. Гидденс, Д. Каплан, М. Кастельс, М. Крозье, П. Леви, Ж.-Ф. Лиотар, Н. Луман, П. Мюссо, Т. Петцингер, Д. Уолтон и др.). Отметим также работы, посвященные непосредственно феномену информационной войны отечественных авторов: Г. Г. Почепцов, А. Дюков, А. А. Мухин, И. Н. Панарин, Б. В. Бирюков и т.д. Среди зарубежных специалистов, наиболее активно разрабатывающих проблематику информационной войны, можно назвать следующих: А. Цебровски, Д. Альбертса, Дж. Гарстку, Р. Моландера, П. Вилсона, М. Занини, Д. Ронфельдта, Дж. Арквиллу, Р. Шафрански, М. Либики, О. Иенсена, З. Халилзада.

Несмотря на обилие работ, посвященных информационной войне или ее аспектам, устоявшегося и общепринятого понимания термина «информационная война» так и не сложилось. Отметим недостаточную разработанность терминологии, неопределённость ее характеристик, а, следовательно, понимания ее отношения к другим типам социальных феноменов. Отсутствие рефлексии над самими основами современного социального, философского дискурса приводит к парадоксальным искажениям при восприятии действительности, препятствует формулированию адекватных ответов на вызовы современного информационного общества, осознанному формированию мировоззренческой позиции по отношению к

происходящим в современном мире событиям. Также недостаточно работ, где проводится исследование в русле философского анализа. Политология рассматривает реальность как процесс, что очень сильно ограничивает сферу исследования, снимая вопрос о следствиях, этических проблемах, сущности и природе человека – всего того, что можно исследовать в рамках философского анализа.

Появление понятия «информационная война» связано с прогрессом информационных технологий, позволяющих увеличивать сбор, хранение, передачу информации в глобальных масштабах. В целом информационные и компьютерные технологии изменили все аспекты жизнедеятельности человека, открыв широкие возможности в различных сферах социального бытия. При этом среди положительных аспектов, появились отрицательные, связанные с человеческими ценностями, безопасностью, здоровьем, возможностями, ресурсами и т.д. Смысловая, ассоциативная структура концепта «информационная война» отражается в английском термине «information and psychological warfare». Будем понимать под информационной войной средство разрешения государственных, международных и межгосударственных конфликтов на этапе становления информационного общества в условиях перехода к постиндустриальному обществу в условиях развития и глобального распространения информационных технологий. Это скрытое направленное воздействие, осуществляемое с помощью манипуляции с информацией, направленной на получение определенного ресурса. Условия и закономерности политической конкуренции являются основным фактором, формирующим структуру информационной войны, целью которой является формирование системы взглядов на генезис определенного социального конфликта в условиях ограниченного или локального по своим масштабам применения силы или ведения боевых действий на территории государства. Действия информационной войны социально опасны, так как подвергают опасности национальные интересы государства. Информационные войны различаются в зависимости от масштабности и форм проявления, интенсивности протекания политических конфликтов, ущерба от воздействия [5; 6]. Как правило, среди основных методов, используемых в информационной войне, используется «информационная перегрузка», дозированная подача информации, смешивание истинных фактов со всевозможными предположениями, допущениями, гипотезами, запугивание, привлечение внимания, применение манипулятивных технологий в качестве способа управления поведением людей, влияние на их индивидуальное и массовое сознание и т.д. [5; 6]. Манипуляция осуществляется на нескольких уровнях, чаще всего формируется образ возникшего

конфликта в глазах его участников, создается атмосфера непримиримости позиций различных сил, втянутых в конфронтацию, искусственное формирование образа врага, деформирование общественного сознания в условиях, когда индивид становится объектом непрерывной трансляции различных социально-политических мифологем, навязываемых ему представлений, взглядов, ценностей и установок и др. «Информационно-психологическая война в настоящее время рассматривается большинством ведущих стран мира в качестве эффективного и универсального средства достижения внешнеполитических целей. Отсутствие норм международного и национального права, дающих юридическую квалификацию особо опасных агрессивных акций (мероприятий, операций) информационно-психологического воздействия и препятствующих развязыванию такой агрессии в отношении других государств, позволяет использовать арсенал сил и средств информационно-психологической войны как в военное, так и в мирное время [3, с. 23]. Информационная война – достаточно сложное, многоаспектное явление, отражающее различные стороны политического воздействия. В рамках политологии для более полного описания процессов, протекающих в современном мире, введено понятие «информационная политика», отражающая новые явления, возникающие в информационном обществе: «Информационная политика» – деятельность субъекта по актуализации и реализации своих интересов в обществе посредством формирования, преобразования, хранения и передачи всех видов информации. Информационная политика – это особая сфера жизнедеятельности людей (политиков, ученых, аналитиков, журналистов, слушателей и читателей и т.д.), связанная с воспроизводством и распространением информации, удовлетворяющей интересы социальных групп и общественных институтов» [3, с. 123]. Также выделяется государственная и негосударственная информационная политика.

Информационная война возникает как орудие целенаправленной интерпретации действительности применительно к целям борьбы за власть. Ее методы призваны конструировать политическую реальность. Для этого субъект информационной войны формирует целостный, эмоционально окрашенный образ своего общества или социальной группы, который обосновывает притязания данной группы на власть в общественном сознании. В информационной войне активно используются печатные издания, средства массовой информации, Интернет, предлагающие свои тексты и образы. Происходит расхождение между смыслом, пониманием, интерпретацией, что приводит к социальному конфликту. Происходит формирование области непроявленного, скрытого, выступающего

контекстом для восприятия информации субъектом. На этом уровне полезно использовать герменевтический подход, ориентированный, в целом, на интерпретацию «скрытого смысла» феноменов. Герменевтическая интерпретация рассчитана на раскрытие скрытых значений, интуитивной проверки ожиданий, касающихся наименее доступных слоев, которые могут быть раскрыты, хотя они и не проявляются непосредственно. Согласно герменевтике интерпретация представляет собой «периферию понимания». Чтение текстов и символов, согласно П. Рикеру, сводится к овладению читающим субъектом смыслами, заключенными в них; это овладение позволяет ему преодолеть временное и культурное расстояние, отделяющее его от текстов и символов, таким образом, что при этом читатель осваивает значения, которые по причине существующей между ним и текстом дистанции были ему чужды. Однако возникает многообразие интерпретаций, потому что текст «всегда есть нечто большее, чем линейная последовательность фраз; он представляет собой структурированную целостность, которая всегда может быть образована несколькими различными способами [4]. В информационной войне текстуальную полисемию используют для навязывания определенного мнения под видом доступности, открытости и непредвзятости подачи информации, таким образом актуализируется не наличное, а предполагаемое, не предметное, а скрытое бытие.

Отметим, что наряду с расширением, ускорением политических процессов происходит стирание различий между локальным и глобальным, а вопросы внутренней политики становятся интернационализированными. В условиях роста научно-технического прогресса и информационных технологий возрастает опасность политического завоевания, увеличиваются возможности для манипулятивного воздействия, а потому стратегическое планирование процесса обеспечения безопасности страны должно быть направлено на установление защищенности основных сфер деятельности общества и государства. Для установления стабильного развития общества и государства необходимо учитывать кроме военной, экономической, общественной еще такую составляющую, как личностная, техногенная и т.п., что позволяет выявить многообразные связи, существующие между различными элементами в социуме, отталкиваясь от антропологических координат бытия, которые изменяются под воздействием методов, применяемых в информационной войне, искажающей восприятие окружающей действительности людьми, что в конечном итоге, угрожает общественной безопасности и сохранению общества в целом.



## Литература

1. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социс. – 1994. – № 5. – С. 142 – 147.
2. Кант. Сочинения. В 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1963–1966.
3. Манойло А. В. Государственная информационная политика в особых условиях: Монография / А. В. Манойло. – М. : МИФИ, 2003. – 388 с.
4. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике [Электронный ресурс] / П. Рикер. – Режим доступа : <http://elenakosilova.narod.ru/studia3/ricoeur.htm>.
5. Schwartau W. Information Warfare // Winn Schwartau. – Interpact Press Inc. , 2010. – 310 p.

### **I. Vladlenova, E. Kalnitsky. Features information warfare as a means of resolving social and political conflicts: a philosophical analysis.**

*Conducted a philosophical analysis of the concept of "information war." It is shown that the information war is due to the social and political conflicts in the background of the scientific and technical achievements and opportunities of information. The emergence of the concept of "information war" due to the progress of information technologies to increase the collection, storage and transmission of information on a global scale. Notes that information and computer technology has changed every aspect of human life, opening opportunities in various fields of social life. It is shown that imposed as a result of information and psychological impact images and symbols can outline the problems of human life meaning, to determine its relation to society, to political leaders, to other states, to form social reality.*

**Keywords:** *information warfare, information technology, social and political conflict, existence, reality, anthropological factors.*

Поступила в редколлегию 27.09.2012

УДК 378.14

**Галузяк Василь Михайлович**

Вінницький державний педагогічний університет  
імені М. Коцюбинського

### **ПОКАЗНИКИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЯК КРИТЕРІЮ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

*Аналізується сутність і значення рефлексивності як одного з критеріїв особистісної зрілості педагога, її роль в саморегуляції*

*педагогічної діяльності та професійному становленні вчителя. На основі узагальнення психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності та проявів педагогічної рефлексії визначено основні показники рефлексивності як професійно важливої якості вчителя. З'ясовано, що завдяки рефлексивності педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну поведінку і себе як носія професійних установок.*

**Ключові слова:** *рефлексія, рефлексивність, особистісна зрілість учителя.*

Однією з глобальних тенденцій ХХІ століття є гуманізація освіти, що характеризується поворотом від технократичних завдань до гуманістичних пріоритетів, посиленням уваги до особистості дитини як вищої соціальної цінності (Г. О. Балл, Д. І. Бех, О. В. Бондаревська, І. Л. Федотенко, І. С. Якиманська та ін.). У зв'язку з цим з'являються нові вимоги до підготовки педагогічних фахівців, пов'язані з тією важливою місією, яку покликаний виконувати вчитель в особистісному становленні школярів. Поняття педагогічного професіоналізму сьогодні починає розглядатися в контексті того, якою мірою вчитель може сприяти розвитку суб'єктного потенціалу дітей, їх особистісному становленню (О. Г. Асмолов, Л. М. Мітіна, О. Б. Орлов та ін.). Це можливо лише за умови, коли педагог не тільки володіє методичною компетентністю і педагогічною технікою, а й характеризується високим рівнем особистісного розвитку, сформованістю таких якостей зрілої особистості, як суб'єктність, відповідальність, рефлексивність, толерантність, емпатійність тощо. Особливе значення в структурі професійно важливих особистісних якостей педагога належить рефлексивності як здатності до оцінної рефлексії й об'єктивного аналізу своїх думок, дій і вчинків.

*Мета* статті полягає у визначенні показників рефлексивності як одного з критеріїв особистісно-професійної зрілості вчителя.

Проблема розвитку рефлексії становить значний інтерес як для педагогіки, так і для психології. Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності в розумінні суті і змісту цього феномену, що значною мірою зумовлюється його складністю й багатоаспектністю. Проблематика рефлексії розглядалася в руслі різних підходів. Так, в контексті психології рефлексії (М. Г. Алексєєв, І. С. Ладенко, І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) робилися спроби з'ясувати специфіку розвитку і прояву рефлексивно-інноваційних можливостей людини (С. Ю. Степанов), рефлексивно-творчого потенціалу (О. З. Кремер), життєтворчості (А. С. Сухоруков),

співтворчості (А. В. Овсянников), професійної самореалізації (О. А. Поліщук, Н. Б. Ковальова).

Враховуючи зростання вимог до професійної підготовки вчителів, зумовлене переорієнтацією освіти на особистісний підхід, виникає потреба в уточненні показників рефлексивності як важливого критерію особистісної зрілості педагога. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про складність і різноплановість феномену рефлексії, в якому найчастіше розрізняють кооперативний, комунікативний, інтелектуальний і особистісний аспекти. Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дає змогу особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції "над" і "поза", керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій, їх співвіднесення з вимогами конкретної ситуації. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного зростання. Рефлексивні паузи, моменти "усунення" від ситуації, "зусилля, спрямовані на те, щоб розібратися в собі", інші подібні феномени виконують функцію особистісного розвитку. Цим визначається істотне значення рефлексії в професійній діяльності вчителя. Рефлексивні процеси "буквально пронизують всю професійну діяльність вчителя" [1, с.73], виявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування їх діяльності, і на етапі самоаналізу й оцінки власної діяльності та себе як її суб'єкта.

Перш за все рефлексія відіграє важливу роль в осмисленні вчителем свого професійного досвіду. Саме поєднання досвіду професіонала і його рефлексії, на думку Д. Познера, є передумовою розвитку професійної майстерності: "досвід + рефлексія = розвиток". Як свідчать дослідження, рефлексивна інтеграція теоретичних знань вчителя і його практичного досвіду породжує якісно нове утворення – провідні ідеї, які набувають особистісного сенсу і виконують регулюючу функцію в педагогічній діяльності [1]. Провідні ідеї вчителя, його переконання, ціннісні орієнтації в концентрованому вигляді виражають професійну філософію, що спрямовує практичну діяльність. Саме рефлексивне осмислення сприяє "дозріванню" провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття.

Як відомо, діяльність вчителя характеризується, з одного боку, постійною зміною педагогічних ситуацій, з іншого, – їх повторюваністю і рутинністю. Внаслідок цього вчителі часто діють стереотипно, вдаються до автоматизованих способів поведінки, які виявляються неадекватними реальній ситуації. Однією з причин стереотипної поведінки є відсутність у вчителів схильності до постійного аналізу своєї діяльності й себе як її суб'єкта. Рефлексія

своїх дій, здійснювана як синхронно з ними, так і ретроспективно, дозволяє вчителю утримуватися від імпульсивних, стереотипних дій і свідомо регулювати свою діяльність з урахуванням всіх обставин. Тільки думаючий вчитель, що сумнівається, аналізує себе, може стати справжнім майстром своєї справи і ефективно розв'язувати професійні завдання, в яких не може бути шаблону. На думку Дж. Дьюї, вчитель повинен бути "вічним учнем своєї професії", здатним до систематичної рефлексії своїх дій, професійного самоаналізу і самокорекції.

Рефлексія консолідує Я-концепцію вчителя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. У випадку заниженої самооцінки педагога, негативної Я-концепції, що деструктивно впливає як на його професійне самопочуття, так і на характер взаємин з учнями, саме рефлексивний самоаналіз стає дієвим корекційним інструментом. Будучи каталізатором професійного і особистісного зростання, рефлексія запобігає негативному впливу професії на вчителя, є своєрідним "запобіжником" розвитку професійних деформацій. Рефлексивний аналіз власних якостей і позицій, оцінка своїх дій, уміння помічати позитивні і негативні реакції оточуючих на свою поведінку і визначати їх причини дозволяють учителю конструктивно вирішувати суперечність між "Я-реальним" і "Я-ідеальним", вдосконалювати професійну діяльність, оптимізувати свої стосунки з учнями.

*Висновки.* Узагальнення психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності та проявів педагогічної рефлексії дає змогу визначити основні показники рефлексивності як професійно важливої якості вчителя: здатність до адекватного, неупередженого оцінювання власних станів, якостей і здібностей; усвідомлення, критичний аналіз і корекція власних дій; осмислення вихідних засад, провідних ідей, принципів, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати; усвідомлення особливостей власного "дзеркального Я" – враження, що формується в учнів про вчителя; усвідомлення впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та корегування на цій основі власної поведінки, запобігання виникненню професійних деформацій; усвідомлення власних переваг і недоліків, визначення перспектив особистісного та професійного зростання. Завдяки рефлексивності педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок.

### **Література**

1. Кулюткин Ю. Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

## **Vasil Galuziak. Indicators reflexivity as a criterion of personal maturity teacher.**

*We analyze the nature and importance of reflexivity as one of the criteria of personal maturity teacher, her role in the self-educational activities and professional development teacher. Based on the generalization of psychological and pedagogical approaches to understanding the nature and manifestations of pedagogical reflection identified key indicators reflexivity professionally as important as a teacher. It was found that by reflexivity teacher becomes the real subject of professional activity, acquires the ability to rethink and rebuild their own behavior and himself as the bearer of professional settings.*

**Keywords:** reflection, reflexivity, personal maturity teacher.

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 37.015.3[008:613.955]**

**Гаркуша Наталья Сергеевна**

Белгородский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов  
(г. Белгород, Россия)

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Посвящена анализу психолого-педагогических условий воспитания культуры здоровья школьников в современном общеобразовательном учреждении. Автор дает подробную характеристику трем блоками психолого-педагогических условий: организационному, профессионально-личностному и технологическому. В работе особое внимание уделяется профессиональной готовности педагога к воспитанию культуры здоровья обучающихся, которая раскрывается в мотивационном, когнитивном, конативном и рефлексивном компонентах.*

**Ключевые слова:** культура здоровья; организационные, профессионально-личностные и технологические условия.

Состояние здоровья детей и молодёжи является показателем уровня развития общества, характеризующим его благополучие и тенденции гармоничного развития. Данный постулат нашёл своё отражение в Европейской стратегии «Здоровье детей и подростков». В документе указывается, что дети – инвестиции в общество будущего. От их здоровья и того, каким образом мы обеспечиваем их рост и развитие, включая период отрочества, до достижения ими зрелого

возраста, будет зависеть уровень благосостояния и стабильности в странах Европейского региона в последующие десятилетия [1].

В этой связи приоритетной задачей, стоящей перед современным мировым сообществом является обеспечение комплексного подхода в решении проблем здоровья подрастающего поколения посредством интеграции усилий комплекса взаимосвязанных социальных институтов (государство, социум, образовательные учреждения, семья) на основе научных знаний в области медицины, социологии, психологии, педагогики и других наук.

Значительную помощь в решении данной задачи должны оказывать общеобразовательные учреждения, формируя комплексный механизм содействия школьникам в выработке адекватного социального поведения и воспитания культуры отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих. Многие ученые всего мира считают, что определенные психолого-педагогические условия, созданные в общеобразовательном учреждении, являются действенным механизмом сохранения здоровья и воспитания культуры здоровья подрастающего поколения.

Психолого-педагогические условия воспитания культуры здоровья школьников определяются нами как приведенная в систему совокупность взаимосвязанных положительных предпосылок, способствующих осуществлению данного процесса, которые представлены тремя блоками: организационным, профессионально-личностным и технологическим.

*Организационные условия* понимаем как взаимосвязанные предпосылки, обеспечивающие целенаправленное эффективное управление процессом воспитания культуры здоровья школьников. Система организационных условий направлена на планирование, организацию, выбор форм и методов формирования мотивации и потребности культуры здоровья, координацию, регулирование и контроль процесса воспитания. Организационные условия воспитания культуры здоровья школьников включают создание благоприятной психоземotionalной среды; психолого-педагогическую поддержку участников воспитательного процесса; координацию и построение оптимального взаимодействия субъектов воспитания культуры здоровья школьников. Среди перечисленных, определяющим условием воспитания культуры здоровья школьников в условиях современного общеобразовательного учреждения выделим создание благоприятной психоземotionalной среды.

Благоприятная психоземotionalная среда в образовательном учреждении обеспечивается инициативной деятельностью педагогического коллектива, направленной на предупреждение нервно-психического напряжения, психофизиологических перегрузок

учащихся. Серьезное влияние на психологический климат могут оказывать ситуативные негативные психологические состояния, переживаемые субъектами образовательной деятельности. Поэтому приоритетным является проведение наблюдения за личностным развитием и состоянием школьников, выявление детей с невротическими и нейрофизиологическими осложнениями, с проблемами дезадаптации, дисгармоничности личностного развития и осуществление необходимых психолого-педагогических взаимодействий. Особое внимание требуют периоды социально-психологической адаптации школьников (1-е, 5-е, 10-е и вновь формируемые классы), подросткового кризиса и индивидуальный перевод обучающихся в другой класс. Особое значение имеет психолого-педагогическая поддержка участников воспитательного процесса. В процессе воспитания культуры здоровья школьников важно выдерживать педагогический этикет, ученический и учительский такт, общую культуру взаимоотношений, создавать стандартные комфортные коммуникативные ситуации.

Организационные аспекты работы педагогического коллектива должны включать решение следующих вопросов.

а) Расписание учебных занятий. Состояние умственной работоспособности школьника в различные возрастные периоды закономерно меняется как в течение рабочего дня, так и недели, и года. В этой связи построение режима учебной деятельности школьников в соответствии с учетом подобной динамики должно рассматриваться как обязательное условие обеспечения не только высокой эффективности умственного труда, но и сохранения здоровья.

б) Внедрение на уроках элементов активного отдыха. Гипокинезия ведет к возникновению застойных явлений в дыхательной системе и кровообращении, обуславливает значительную нагрузку на позвоночник и зрительный аппарат и т.д. Благоприятное профилактическое значение имеет активный отдых: физкультминутки (1-2 мин), физкультпаузы (5-7 мин).

в) Создание системы обеспечения здоровья в образовательном учреждении. Для решения проблемы сохранения и укрепления здоровья школьников необходимо объединение отдельных компонентов деятельности учителя по учебной (интегрированные уроки), воспитательной (проведение классных часов, бесед и т.д.), внеклассной (спортивные праздники, КВН и т.д.) работах, а также сотрудничество с родителями (родительские собрания, родительские всеобучи и т.д.), объединение усилий медицинских работников, психологов и других участников образовательного процесса – все это должно обеспечить формирование единой системы сохранения здоровья учащихся.

г) Организация работы всего учительского коллектива на обеспечение здоровья учащихся. Низкий уровень культуры здоровья учащихся делает особенно актуальной задачей создание коллектива педагогов-единомышленников, для которых этот вопрос стал бы неотъемлемой частью их профессиональной деятельности и способствовал созданию в конечном итоге в образовательном учреждении здоровьесозидающего пространства – лишь педагогический коллектив школы способен принципиально изменить качество образовательного процесса.

*Профессионально-личностные условия* обеспечиваются готовностью педагогов к реализации всех возможностей образовательного учреждения для формирования психически здорового, социально-адаптированного, физически развитого человека, обладающего ценностным отношением к своему здоровью, имеющего привычку к активному образу жизни и регулярным занятиям физической культурой. Профессиональная готовность педагога к воспитанию культуры здоровья обучающихся раскрывается в мотивационном, когнитивном, конативном и рефлексивном компонентах.

Мотивационный компонент готовности учителя выражается в осознанном ценностном отношении к здоровью; понимании важности деятельности, направленной на сохранение здоровья всех участников образовательного процесса; осознании социальной значимости и важности процесса воспитания культуры школьников.

Когнитивный компонент готовности педагога характеризуется глубоко-кими знаниями о здоровье, факторах, влияющих на него, и способностью их применять в профессиональной деятельности. Знания о здоровье являются основой для физического, социального, духовно-нравственного, психологического совершенствования личности педагога.

Конативный компонент готовности педагога характеризуется линией поведения с проявлением здоровьесформирующих умений и навыков, положительных устойчивых привычек и активной, целенаправленной, самоконтролируемой деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья школьников. Личный пример педагога влияет на учащихся независимо от его воли и желания.

Рефлексивный компонент готовности педагога предполагает наличие развитого профессионального самосознания, личностной и педагогической рефлексии как залога успешности процесса воспитания культуры здоровья школьников, позволяющей осуществлять осознанный выбор способов профессиональной деятельности.



*Технологические условия* – совокупность предпосылок, обеспечивающих эффективность процесса воспитания культуры здоровья, которые включают методологические подходы и принципы, методические и процессуальные, образовательные ресурсы. Среди наиболее эффективных методологических подходов, применяемых в процессе воспитания культуры здоровья школьников, выделяем: гуманистический, аскиологический, культурологический, антропологический, синергетический, системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный. При этом основополагающими принципами являются: принципы индивидуализации и развивающего обучения, научности и доступности, системности и последовательности, наглядности, сознательности и активности.

Основным методическим ресурсом, рассматриваемого процесса, является программа воспитания культуры здоровья школьников, с обоснованными направлениями деятельности, методами, формами, средствами и приёмами её реализации.

Процессуальные ресурсы составляют определенные технологические этапы, фазы, стадии процесса воспитания культуры здоровья школьников с характеристикой деятельности педагога, направленной на сохранение и формирование здоровья обучающихся (организация физкультурминутки, эмоциональных разрядок, чередования различных видов учебной деятельности, соблюдение норм использования ТСО и ИКТ, создание ситуации успеха и др.), и описанием деятельности школьников.

При рассмотрении образовательных ресурсов как технологического условия воспитания культуры здоровья школьников акцентируем внимание на здоровьесберегающем потенциале образовательных технологий. Использование данного потенциала способствует достижению трёх уровней развития личности: когнитивного (приобретение, понимание, анализ, преобразование, использование знаний о здоровье, ЗОЖ и рефлексия), креативного (самосовершенствование, преодоление стереотипов, выработка ценностных установок и мотивации ведения ЗОЖ) и конативного (сформированная активная, целенаправленная, самоконтролируемая деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья). Необходимо отметить, что на когнитивном уровне происходит последовательное изменение самосознания школьников, начиная с ситуативно-обусловленных взглядов на проблему здоровья к устойчивому пониманию его значения для человека; на креативном – активная самореализация в процессе приобретения знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Конативный уровень характеризуется изначально не критическими ситуативными поведенческими

стереотипами, которые затем переходят в стадию осознанного критического усвоения обучающимися правил ведения здорового образа жизни и формирования положительных устойчивых привычек.

Подводя итоги рассуждений, необходимо отметить: культура здоровья подрастающего поколения не появляется сама собой, а формируется, развивается в результате активной систематичной работы детей и молодежи над собой и целенаправленного взаимодействия с окружающими людьми, и особенно с педагогами. В современном образовательном процессе педагогическая деятельность должна представлять собой субъект-субъектные взаимоотношения, в процессе которых происходит обмен культурными ценностями (а не просто передача знаний, умений и навыков). Таким образом, в современной школе должны быть созданы действенные психолого-педагогические условия для результативного воплощения идей ценностного отношения к здоровью и реализации процесса воспитания культуры здоровья подрастающего поколения.

#### Литература

1. Европейская стратегия «Здоровье и развитие детей и подростков». – 2005 г. – С. 23.

**Natalya Garkusha. Psychological and pedagogical conditions of schoolchildren's health culture education in a modern general education institution.**

*The devoted to analysis of psychological and pedagogical conditions of schoolchildren's health culture education in a modern general education institution. The author gives a detailed characteristic of three blocks of psychological and pedagogical conditions: organizational, professional and personal, and technological. A special attention is given to a professional readiness of an educator to schoolchildren's health culture education that is revealed in motivational, cognitive, conative and reflexive components.*

**Keywords:** health culture; organizational, professional and personal, technological conditions.

Поступила в редколлегию 30.09.2012

УДК 037.011.33(477)-057.30

Гіренко Сергій Петрович

Харківський національний університет внутрішніх справ

### СУЧАСНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНІКИ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТНИМИ СТАНАМИ ОСОБИСТОСТІ

*Розглянуто сучасні техніки управління конфліктними станами особистості, чинники, що впливають на успішність їх використання.*

**Ключові слова:** *конфлікт, конфліктний стан, психотехніка, управління конфліктом, психорегуляція особистості.*

Розуміння більшістю прошарків сучасного суспільства неминучості конфліктів з одного боку та свідоме бажання уникнути їх деструктивних наслідків, – з іншого, призвело до певної трансформації уявлень про неефективність їх маскуванню, необхідність накопичення прийомів та технік подолання небажаних протиріч.

*Метою* нашої статті виступає науково-педагогічний аналіз сучасних соціально-психологічних технік впливу на конфліктні стани особистості. Серед актуальних завдань нами визначені наступні: визначення змісту когнітивних та емотивних терапевтичних технологій, аналіз комунікативних прийомів управління агресією та конфліктною поведінкою співрозмовника.

Деталізоване вивчення наукової літератури по проблемі створення та застосування технік управління конфліктними станами особистості свідчить про наявність цілої низки чинників, що прямо або опосередковано впливають на ефективність вирішення конфліктних ситуацій (адекватні стратегії конфліктної поведінки учасників при розв'язанні конфліктів, врахування конфліктологічного досвіду, індивідуально-психологічні особливості учасників конфлікту, ступінь їх готовності до врегулювання конфлікту та інші мотиваційні чинники, рівень особистісної конфліктності, толерантності та ін.). Сучасні конфліктологічні дослідження реалізуються по наступних напрямках:

- *діагностика конфліктних феноменів особистості та групи* (А. Басс, С. Вагнер, О. Землянська, Є. Ільїн, Р. Кеттел, Н. Кубишкіна, К. Леонгард, М. Люшер, Н. Пезешкіан, С. Розенцейг, Є. Ташева, К. Томас, А. Шипілов, Г. Шмішек);
- *розробка наукових концепцій конфліктологічної компетентності та культури особистості* (В. Базелюк, С. Банікіна, З. Дринка, Н. Самсонова, В. Семиченко, О. Щербакова);
- *механізми управління конфліктами та корекції конфліктних та постконфліктних станів особистості* (Г. Антонов, Н. Васильєв, В. Великий, А. Єлліс, Х. Корнеліус, Ч. Ліксон, Н. Пезешкіан, Л. Порохня, Д. Скотт).

Під конфліктним станом особистості слід розуміти індивідуально психологічний рівень функціонування особистості, що регулює її активність, поведінку, самопочуття під впливом конфліктологічних чинників. Цей стан значно відрізняється від звичного для людини, має стресове походження (є наслідком переживання конфліктного стресу), що відображено в підвищеному

психоемоційному навантаженні, активізації захисних ресурсів особистості.

Психологам, педагогам та конфліктологами добре відомі наступні психотехніки у роботі з конфліктними станами: *техніка стирання негативних емоцій і бажань* (у випадку, коли клієнт перебуває в стані гніву, депресії, або образи; *техніка відділення емоцій* (відділення свого "я" від них, або так зване неототоження з ними); *Включення позитивної емоційної пам'яті* (мета – це перейнятися ситуацією з минулого, під час якої переважали радість чи захват).

А. І. Мокрецов пропонує наступні покрокові психотехніки, які забезпечують оптимальну поведінку у складних ситуаціях, що виникають у повсякденній діяльності: *техніка емоційної саморегуляції в конфлікті*; *техніка емоційного розвантаження конфліктної ситуації*; *техніка перекладу конфліктних емоцій з особистісної площини в ділову*; *техніка мобілізації позитивних емоцій*; *техніка слухання опонента в конфлікті*; *техніка емпатії у конфлікті*; *техніка розуміння внутрішньої картини учасника конфлікту*; *техніка визначення типу конфліктної особистості*; *техніка осмислення конфлікту в цілому*; *техніка розробки конструктивних варіантів поведінки в конфлікті*; *техніка протидії особистісним випадів*; *техніка схиляння до співпраці і виходу з конфлікту*.

Російський психолог В. В. Мокеев відмічає позитивні результати у роботі психолога з конфліктами клієнтів при застосуванні так званих технік «короткострокової позитивної психотерапії». При їх використанні психолог уникає «розтрат» зайвого часу та глибинного дослідження структури особистості. Важливим є той факт, що клієнт не відчуває самообвинувачення або обвинувачення оточуючих. Психолог допомагає клієнту «відкрити» для себе та усвідомити кінцевий позитивний результат власної боротьби з конфліктом, зрозуміти дієві соціальні ресурси (колектив, родина, друзі). Активно застосовується поєднання емоційного та когнітивного компонентів особистості.

Серед психологічних технік КПП, які при цьому можуть використовуватись психологом, виділяють: *техніка "Нова назва"* (зниження емоційної напруги та свідомо відмова від негативного забарвлення при сприйнятті конфлікту); *техніка "Опора на прогрес"* (усвідомлення конфліктів, що були позитивно розв'язані у житті, умов та чинників, суб'єктів та обставин, за участю яких відбувся процес їх вирішення); *техніка "Фантазія про майбутнє"* або «Счастливий кінець» (розуміння клієнтом того, як, цей конфлікт вирішували би інші); *техніка "Шкалування"* (визначення та обговорення місця, яке

займає на загальній негативній шкалі конфлікт, що аналізується); техніка «Джерело життя» та ін.

Російський психотехнолог В. Козлов у боротьбі з агресивними та конфліктними станами особистості рекомендує наступні комунікативні техніки: техніка «Вам важливо». Застосовується в ситуації фіксації потреби агресора, враховуючи той факт, що саме потреба ховається всередині агресії людини; техніка «Комплімент», яка дозволяє нейтралізувати негативні емоції та наміри, враховуючи елемент несподіваності для агресора; техніки «Я-висловлювання» «Противага», «Конструктивний блок», «Ширма» та ін.

Висновки. Безумовно, зазначений нами список психотехнік не є повним. На успішність їх використання впливає ціла низка чинників: особистісні властивості клієнта та фахівця, рівень їх конфліктологічної компетентності, мотивація подолання конфліктного стану та ступінь його глибини. Також, на наш погляд, педагогам та іншим фахівцям в галузі конфліктологічної освіти потрібно пам'ятати, що ефективна підготовка особистості до застосування арсеналу технік управління конфліктними станами можливо лише при комплексному підході та розвитку її конфліктологічної культури. Особливої важливості цей процес набуває у разі необхідності конфліктологічної підготовки фахівців конфліктонебезпечних професій.

**Sergei Girenko. Modern psychological and pedagogical techniques of conflict management condition of the individual.**

*We consider modern management techniques conflict state individual factors that influence the success of their use.*

**Keywords:** *conflict, conflict situation, psychotechnique, conflict management, psihoregulyatsii personality.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 378(075.8)**

**Голушко Татьяна Константиновна**

Первый Тамбовский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ  
(г. Тамбов, Россия)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВУЗА В  
ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ВНЕШНЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ**

*Рассмотрены факторы, определяющие функционирование и развитие педагогической системы, определено понятие внешней*

*информационной среды, выделены основные проблемы взаимодействия преподавателя вуза и внешней информационной среды (отсутствие методологии исследования базового понятия, низкий уровень информационно-технологической готовности преподавателя вуза, дисбаланс гуманизации и технологизации образования и др.). Очерчены наиболее важные вопросы дальнейшего исследования указанной темы (влияние внешней информационной среды на разных этапах профессионального становления педагога, исследование информационного взаимодействия в зависимости от реализации интерактивного и реального информационного обмена и т.д.).*

**Ключевые слова:** *высшее профессиональное образование, внешняя информационная среда, преподаватель вуза.*

Информационная среда – это не только наиболее динамично развивающаяся сфера человеческой жизнедеятельности, но и практически единолично диктующая условия развития современного общества, поэтому все остальные элементы макро- и мегасреды значительным образом зависят от реализации процессов информатизации, при этом доминантной фигурой, определяющей функционирование информационной среды и испытывающей ее ответные действия, является существо социальное – человек. В самом деле, личностный характер влияния информационной среды подтверждается анализом существующих определений данного понятия, в большинстве которых централизуется индивидуум, субъект, личность как объект и результат воздействия информационных факторов. Так, например, информационная среда может быть определена как совокупность информационных условий существования субъекта или же как пространство социальных коммуникаций личности, а также как часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение.

Соответственно, если рассматривать пересечение «система высшего профессионального образования ↔ информационная среда», то лидирующую позицию в этом пересечении занимает личность педагога высшей школы (ПВШ); действительно, все виды профессиональной деятельности педагога высшей школы и реализация всех профессиональных функций заключаются в осуществлении получения, создания, обработки, поиска, распространения и использования информации. При этом не вызывает сомнения тот факт, что профессиональное становление педагога высшей школы, его профессиональная самореализация в современных условиях не могут осуществляться в полной мере и считаться эффективными, если в

педагогической науке не установлены, а в педагогической практике не реализованы закономерности, принципы, содержание и условия взаимодействия преподавателя высшей школы и внешней информационной среды.

Однако анализ исследований в области информатизации, а также особенностей процесса и результата внедрения информационных и компьютерных технологий в различные сферы человеческой жизнедеятельности показывает, что вопросы осуществления педагогической деятельности, реализуемой педагогом ВПО на фоне его взаимодействия с внешней информационной средой, прогнозирования ее результатов, оперативного принятия управленческих решений в условиях динамично обновляющегося информационного общества остается открытым.

Прежде всего необходимо отметить то обстоятельство, что система высшего профессионального образования должна более оперативно реагировать на текущие изменения, по сравнению с остальными образовательными институтами, т.к. за достаточно короткий срок нужно подготовить конкурентоспособного специалиста, владеющего новейшими знаниями и технологиями их обработки [1]. Поставленная перед высшей школой задача усложняется тем, что разработка новых стандартов ВПО, отвечающих современным требованиям, не успевает за экспоненциальным обновлением информации, необходима систематическая коррекция учебных планов и, прежде всего, их вариативной части, изменение содержания преподаваемых дисциплин, в связи с чем, именно преподаватель вуза вынужден регулярно взаимодействовать с информационной средой, принимать во внимание ее особенности, учитывать их в личной и профессиональной деятельности.

Следовательно, постоянно изменяющаяся внешняя информационная среда, предъявляет особые требования к личности педагога, к его компетентностным характеристикам [2]. В самом деле, преобразование информационных потоков, выступающее в качестве сущности взаимодействия педагога с внешней информационной средой, требует от преподавателя вуза осознания специфики данного вида мегасреды, свободного владения приемами, методами и необходимым инструментарием обработки экспоненциально возрастающего потока информации, причем обновление соответствующего комплекса знаний, умений и навыков должно производиться непрерывно и в большей степени самостоятельно, что в свою очередь требует дополнительной мотивации, временных затрат и т.д. К сожалению, необходимо констатировать невысокий уровень информационно-технологической готовности преподавателя высшей школы к осуществлению такого рода деятельности.

Следующая проблема заключается в том, что к настоящему моменту времени назрела необходимость в формировании механизма выборочного восприятия поступающих извне информационных потоков, а также дозированной отдачи результатов информационной деятельности личности, т.е. своего рода двухстороннего фильтра внешней информационной среды. Стремительный рост объема информации, увеличение информационной неопределенности, невозможность установления соответствия между объемом информации и количеством ее источников приводит к тому, что нередко преподаватель вынужден обрабатывать значительное количество разнообразной информации (зачастую бесполезной или неоднократно повторяющейся), чтобы получить необходимые сведения.

Данная проблема представляется нам достаточно серьезной, потому что, с одной стороны, фильтрация должна учитывать индивидуальные потребности личности, осуществляющей информационный поиск, с другой – обязана быть в определенной степени универсальной. Целью создания такого рода механизма является не только сокращение времени на полипараметрический поиск и отбор информации, но и выработка режима защиты от влияния внешней информационной среды, обеспечение информационно-психологической безопасности личности (в настоящее время главным образом производится защита информации, а не субъекта информационного взаимодействия).

Последний фактор настолько важен, что послужил причиной возникновения и развития междисциплинарной области знаний, изучающей проблемы взаимодействия человека и информационной среды и получившей название «инфозкология» (актуальное научно-практическое направление, исследующее воздействие потоков техногенной и социальной информации на человека). Следовательно, в силу специфики своей профессиональной деятельности, преподаватель высшей школы в большей степени подвержен стрессам, депрессиям, синдрому информационной травмы, информационной зависимости в различных проявлениях, что значительным образом осложняет взаимодействие педагога с внешней информационной средой и опосредованно влияет на качество реализуемой им учебной, научно-исследовательской деятельности.

Определяя целью современного высшего профессионального образования подготовку конкурентоспособной, всесторонне развитой, целостной личности, востребованной на рынке труда, преподаватель вуза стремится так выстроить методику преподавания своей дисциплины, чтобы максимально использовать все преимущества компьютера, сетевых технологий и соответствующего программного



обеспечения, при этом не забывая о развитии личности студента, о реализации его творческого потенциала в соответствии индивидуальными когнитивными стратегиями и потребностями. Однако зачастую преподавателю трудно найти оптимальное сочетание между постулатами гуманизации образования и задачами его технологизации, причем нередко в педагогической практике наблюдаются две противоположные ситуации. В первом случае педагог перенасыщает свои занятия использованием компьютерной техники и технологий, используя исключительно лекции-презентации, электронные учебники, компьютерные тестирования, уходя от диалога, обсуждения вопросов истории и философии развития науки, истории развития профессии и известных личностей в ней, от научного творчества, споров и диспутов, от проведения экспериментальной работы и пр. В противоположность этому некоторые преподаватели предпочитают работать «по старинке», подменяя понятие «технологизация» понятием «технократизация» и не признавая инноваций в том числе и в этом направлении. Считая, что применение техники и технологий ведет к тотальной индивидуализации обучения, потере практики диалогического общения, использованию готовой продукции интеллектуальной деятельности, представленной в сети, преподаватель-консерватор читает отработанные годами лекции под диктовку, при наличии интерактивной доски пишет мелом, не признает дистанционное образование и on-line консультации со студентами и т.д. Указанная выше проблема особенно характерна для педагогических кадров «полярного» возрастного состава: если первый случай преимущественно можно отнести к молодым преподавателям, то второй – к педагогам старшего возраста; таким образом можно говорить о том, что проблема гармоничного сочетания классического образования и инноваций в динамично изменяющемся информационном пространстве остается открытой, причем с усугублением возрастным дисбалансом.

Отсутствие должной методологии исследования сущности и специфики внешней информационной среды, особенностей ее функционирования (как самостоятельная проблема) порождает проблему потребности в методиках качественной и количественной оценки изменений, происходящих с преподавателем высшей школы в ходе его взаимодействия с данным видом средой. Очевидно, что кроме возраста, мотивации и комплекса знаний, умений и навыков на осуществление информационных процессов влияет и ещё ряд характеристик: информационный потенциал личности, ее жизненный опыт, определенный уровень инфопотребности, психологические особенности.

Обозначенная проблема является наиболее важной из всех вышеперечисленных, поскольку обосновав квалиметрию влияния внешней информационной среды на личность педагога (и силу обратной реакции) в зависимости от индивидуальных (внутреннее Я, ценности, интересы, мотивы, особенности мышления, восприятия, принятия решений, эмоционального реагирования, поведенческие шаблоны и т.д.), профессиональных (профессиональная мотивация, система устремлений, ценностных ориентаций, этика, этикет, профессиональные навыки, смысл труда и т.д.) и социальных (личностная позиция в системе общественных отношений) особенностей, можно будет разработать технологию, позволяющую оптимизировать указанное взаимодействие.

Приходится также констатировать, что накопленный в педагогике и смежных с ней науках теоретический и фактический материал, касающийся исследования внешней информационной среды, не позволяет на сегодняшний день решить ещё несколько принципиально важных вопросов, а именно:

- какова специфика влияния данного вида среды на личность педагога высшей школы на разных этапах его профессионального становления (получение высшего профессионального образования, педагогическая деятельность, обучение в аспирантуре/докторантуре, повышение квалификации и т.д.);
- в чем особенности осуществления информационных процессов при решении различного вида профессиональных задач (учебно-методические, воспитательные, научно-исследовательские и пр.);
- изменяется ли указанное информационное взаимодействие в зависимости от реализации интерактивного и реального информационного обмена;
- каким образом взаимодействуют внешняя информационная среда и информационная (информационно-образовательная) среда вуза, а также много других вопросов, которые являются на сегодняшний день достаточно актуальными и требуют дальнейшей разработки.

### **Литература**

1. Копытова Н. Е. Высшее образование в изменяющейся информационной среде / Н. Е. Копытова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. 1 (103). – С. 130 – 136.

2. Шаршов И. А., Макарова Л. Н. Проблемные аспекты повышения квалификации научно-педагогических кадров /

И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 10 (90). – С. 7 – 11.

**Tatyana Golushko. Psihologo-pedagogical features of professional work of high school lecturer in the changing external information environment.**

*The article deals with the factors that determine the functioning and development of an educational system, defines the notion of external informational environment, identifies the main problems of interaction between university teacher and external informational environment (lack of methodology for research on the basic concept, low level of higher school teacher informational and technological readiness, imbalance of humanization and technologization of education, etc.). The most important questions of further research (influence of the external information environment at different stages of professional development of high school lecturer, features of interactive and real informational communication etc.) are outlined.*

**Keywords:** *higher vocational education, external informational environment, higher school teacher.*

Поступила в редколлегию 27.09.2012

УДК 167.6:376-056.26

**Городецкая Юлия Юрьевна**

Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова

**АНАЛИЗ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ  
ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УКРАИНЕ**

*Проанализирована законодательная база Украины в сфере доступности высшего образования инвалидов; выделены направления предоставления образовательных услуг студентам с ограниченными возможностями согласно нормативным документам.*

**Ключевые слова:** *законодательное обеспечение, лицо с ограниченными возможностями, высшее образование, доступность образования.*

Современная политика украинского государства в сфере высшего образования направлена на реализацию принципов милосердия, справедливости, приоритета общих прав и свобод человека, индивидуального личностного подхода к лицам с ограниченными возможностями. Организация доступного высшего образования для лиц с особыми потребностями напрямую зависит от

имеющего законодательного обеспечения возможностей обучения данной категории студентов в вузах. Отечественный и зарубежный опыт показывают, что учебно-воспитательный процесс строится с учетом международных нормативно-правовых документов (деклараций, актов, пактов, конвенций, рекомендаций и резолюций), а также законодательных и подзаконных актов Украины.

Как и во многих зарубежных государствах, в Украине изначально определялись законодательные основы социальной защищенности и реабилитации инвалидов, а затем уже и их образования. Таким образом, на данном этапе развития системы образования в Украине происходит усовершенствование нормативной базы с учетом запросов и требований общества. В связи с этим, необходимо более детально рассмотреть имеющиеся нормативно-правовые документы, обеспечивающие доступность высшего образования лицам с ограниченными возможностями.

Все чаще в своих исследованиях украинские ученые обращаются к анализу законодательного обеспечения в сфере образования инвалидов. Так А. Колупаева, В. Ляшенко, В. Тесленко рассматривают международное законодательное, нормативно-правовое обеспечение обучения лиц с особенностями психофизического развития; Т. Гребенюк, С. Литовченко, М. Чайковский – состояние реализации права молодежи с особыми потребностями на получение высшего образования; Л. Шумная анализирует законодательство Украины и европейские стандарты в сфере реабилитации инвалидов; В. Тарасенко выделяет направления правового обеспечения социальной защиты детей-инвалидов в Украине. В. Бондарь, Л. Вавина, К. Луцко определяют направления реализации Концепции стандарта специального образования детей с особыми потребностями на государственном уровне. Однако, нормативно-правовое обеспечение доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями требует более детального анализа.

*Цель и задачи исследования:* проанализировать нормативно-правовое обеспечение доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями в Украине; выделить направления обеспечения доступности обучения студентов-инвалидов.

На первом этапе становления системы законодательного обеспечения социальной защиты детей-инвалидов были определены основные аспекты социальной реабилитации. Социально-педагогическая реабилитация детей и молодежи с особыми потребностями закреплена указом президента Украины «О Национальной программе «Дети Украины» от 18.01.1996 г. № 63/96, приказом Министерства образования Украины «Об утверждении

Положения об учебно-реабилитационном центре» от 28.08.1997 г. № 325 и другими законодательными актами. В отмеченных документах подчеркнута необходимость поиска новых технологий обучения, создания научно-методического центра практической психологии и социальной педагогики, центров медико-социальной реабилитации и учебно-реабилитационных центров с привлечением вузов I-II уровней аккредитации и сочетанием функций комплексной медицинской, психологической, педагогической реабилитации.

На последующих этапах становления законодательной базы образования лиц с ограниченными возможностями, в приказах Министерства образования и науки Украины и Академии педагогических наук Украины «Об утверждении программы профессиональной подготовки инвалидов по слуху и зрению в высших учебных заведениях I-IV уровней аккредитации» от 17.11.2003 г. № 764, № 55 была отмечена необходимость методического, материально-технического обеспечения и финансовой поддержки вузов, осуществляющих профессиональную подготовку инвалидов по зрению и слуху, а также целесообразность подготовки и повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников для работы с этим контингентом инвалидов; разработки и внедрения системы сопровождения обучения студентов с нарушениями слуха и зрения.

Также в 2003 году Кабинетом Министров Украины была утверждена Программа развития системы дистанционного обучения на 2004-2006 годы, а приказом Министерства образования и науки от 21.01.2004 г. № 40 утверждено Положение о дистанционном обучении. При министерстве создан и функционирует Координационный совет по дистанционному обучению, который координирует работу региональных центров дистанционного обучения.

Министерство на выполнение Указа Президента Украины от 01.06.2005 № 900/2005 «О первоочередных мерах по созданию благоприятных условий жизнедеятельности лиц с ограниченными физическими возможностями» с целью обеспечения беспрепятственного доступа лиц с ограниченными физическими возможностями к объектам социальной инфраструктуры, образования обязало высшие учебные заведения создать в учебных корпусах и общежитиях учебных заведений соответствующие жилищно-бытовые условия для учащихся и студентов с инвалидностью, в первую очередь тех, которые передвигаются на инвалидных колясках.

Следующим шагом в реализации прав инвалидов является утверждение Государственной программы развития системы реабилитации и трудовой занятости лиц с ограниченными физическими возможностями, психическими заболеваниями и

умственной отсталостью на период до 2011 года (постановление Кабинета Министров Украины от 12.05.2007 г. № 716).

Немаловажным в сфере обеспечения доступности является распоряжение Кабинета министров Украины от 02.04.2008 г. № 568-р «О мероприятиях по предоставлению транспортных услуг инвалидам и детям-инвалидам, ограниченным в передвижении». Все мероприятия спланированы до 2015 года.

Принятые в Украине документы и деятельность по их практической реализации значительно расширяют возможности дифференциации и индивидуализации образования, реабилитации и социальной адаптации молодежи с ограниченными возможностями.

Однако, лишь наличие нормативно-правового обеспечения обучения инвалидов в высших учебных заведениях не гарантирует им качественной социально-психологической адаптации в студенческих коллективах.

Итак, анализ нормативно-правовых документов показал, что сделан большой прорыв в законодательном обеспечении доступности образования инвалидов. Но все же многие положения еще не реализованы в полной мере и требуют доработки и больших финансовых вложений.

Выводы. Система законодательного обеспечения доступности высшего образования инвалидов в Украине прошла определенные этапы: от развития системы социальной защиты, реабилитации данной категории лиц до постепенной модернизации системы образования, а именно произошел постепенный переход от изолированного, специализированного обучения к интегрированному, инклюзивному, доступному.

Дальнейшие исследования в сфере образования лиц с ограниченными возможностями должны быть направлены на разработку технологий, методик обучения, а также организацию эффективной довузовской подготовки абитуриентов-инвалидов.

#### **Литература**

1. Высшее образование инвалидов: равные права – равные возможности / Ю. В. Богинская, А. В. Кравцова. – Ялта : РИО Крымский гуманитарный университет, 2008. – 60 с.

2. Збірник нормативно-правових актів щодо соціального захисту інвалідів / Відповідальні за випуск А. Родіонова, Ю. Шульга. – Київ, 2007. – 296 с.

**Julia Gorodetskaya. Analysis of legislation on providing of availability of higher education for persons with limit possibilities in Ukraine.**

*In the given the author analyzes the legislative base of the Ukraine in the field of higher education availability for the disabled. The directions of*

*educational services granting for the disabled students are determine according to the normative documents.*

**Keywords:** *legislative base, the disabled persons, higher education, availability of education.*

Поступила в редколлегию 30.09.2012

УДК 159.9:30+574.91

**Гриценко Валентина Васильевна**  
Смоленский гуманитарный университет  
(г. Смоленск, Россия)

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ**

*Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к трансформации супружеской и родительской подсистем в условиях вынужденной разлуки», проект № 12-06-00631.*

*Представлен теоретический анализ биологического, психоаналитического, когнитивного, гуманистического и системного подходов к исследованию адаптации человека. Показаны перспективы их применения при изучении социально-психологической адаптации семей трудовых мигрантов к трансформации супружеской и родительской подсистем в условиях вынужденной разлуки. Выделены основные теоретические положения, которые станут отправными точками при разработке научно-исследовательской программы и проведении эмпирического исследования.*

**Ключевые слова:** *социально-психологическая адаптация; биологический, психоаналитический, когнитивный, гуманистический, системный подходы; семьи трудовых мигрантов.*

Адаптация человека к разным природным и социальным условиям, на разных возрастных этапах его жизни всегда была предметом пристального внимания ученых различных теоретических направлений: биологического, психоаналитического, когнитивного, гуманистического, системного и др. подходов. В рамках указанных научных подходов накоплен значительный теоретический потенциал, позволяющий подойти к решению многих проблем социально-психологической адаптации личности в сложной и интенсивно изменяющейся социальной среде в том числе, и к решению проблем,

связанных с адаптацией семей трудовых мигрантов в контексте вынужденной разлуки [3].

Раскроем кратко содержание обозначенных подходов, сделав акцент при этом на тех положениях, которые будут положены в основу нашего эмпирического исследования.

С позиций биологического подхода (Ч. Дарвин, Г. Селье и др.), долгие годы выступающего основной концептуальной моделью в изучении процесса адаптации и взаимосвязи между организмом и окружающей средой, являлось положение о том, что все живые организмы преимущественно пассивно приспосабливаются к своей окружающей среде.

Психоанализ рассматривает адаптацию и как процесс пассивного приспособления, и как взаимоприспособление, и как формирование психологических защит, подчеркивая тем самым активный характер адаптации человека к окружающей реальности (З. Фрейд, А. Фрейд, Х. Хартманн и др.). С точки зрения данного подхода, применительно к социально-психологической адаптации можно сказать, что адаптация предполагает не только пассивное подчинение индивида целям, нормам общества, но и определенную активность, направленную на трансформацию общественных целей и норм. В этом случае человек адаптирует окружающую среду к своим целям и потребностям. Однако, как подчеркивается в работе Х. Хартманна, активное взаимодействие адаптанта со средой не всегда может способствовать его успешной адаптации. Поэтому не исключается еще одна форма адаптации, когда индивид выбирает новую среду, наиболее благоприятную для его жизнедеятельности [5].

Нахождение адаптантом новых наиболее благоприятных сред, является особенно важным в наши дни. Когда в условиях глобализации открываются территориальные границы для проживания, обучения, работы. Тем самым предоставляются новые возможности для профессионального самоопределения, личностного роста и самоактуализации человека, что открывает новые возможности его адаптации в социуме [2]. В этой связи определенный интерес к пониманию адаптации семей трудовых мигрантов к условиям трансформации супружеских и детско-родительских отношений представляет для нас гуманистический подход (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.), согласно которому, адаптация – это достижение позитивного духовного здоровья, предполагающее отсутствие психопатологических проявлений, соответствие индивидуальных ценностей общегрупповым, развитие у адаптирующегося субъекта определенных личностных характеристик, способствующих оптимальному взаимодействию личности и среды. При этом важным для нас является положение о признании состояния



оптимальности, возможности его нарушения и стремления к достижению оптимального взаимодействия личности и среды на новом, более высоком уровне.

Заслуживает внимания также когнитивно-мотивационная модель Р. Лазаруса, согласно которой способность личности к совладанию с трудными ситуациями связана с гармоничным функционированием мультимодальной системы, отражающую возникшую ситуацию со всех сторон. Травмирующие события первоначально оцениваются на сенсорном уровне, затем подвергаются когнитивной оценке, т.е. выделяются особенности ситуации, ее сильные и слабые стороны, смысл и значение. Современные исследования свидетельствуют, что совладающее поведение не является отдельным, независимым явлением, это неотъемлемая часть сложного динамического процесса стресса, включающего личность, социальное окружение и их взаимоотношения [4]. Следовательно, с позиций данного подхода могут быть рассмотрены вопросы о том, как семья в условиях трудовой миграции управляет стрессовой ситуацией, как происходит совместное решение проблем, какие исходы ждут семью в результате воздействия угрозы и что сохраняет семья в результате совместных копинг-усилий.

Выявление сложных диалектических взаимосвязей между психическими процессами и психическими состояниями, с одной стороны, и эффективностью деятельности и свойствами личности в процессе ее адаптации к новой среде, – с другой, возможно с позиций системного подхода (Б. Г. Ананьев, В. А. Барабанщиков, А. В. Брушлинский, В. А. Ганзен, А. Л. Журавлев, Б. Ф. Ломов, В. П. Кузьмин и др.). Основными принципами системного подхода являются: *целостность*, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней; *иерархичность строения*, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня; *структуризация*, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры; *системность* – свойство объекта обладать всеми признаками системы [1]. Следовательно, в рамках данного подхода адаптация понимается как сложное, целостное, полиструктурное и полифункциональное явление, как непрерывно развивающийся процесс, включающий биологические, психологические и социальные процессы, находящиеся и во внутрисистемных, и в межсистемных взаимоотношениях.

Интегрирующим и системообразующим компонентом такого многокачественного явления как адаптация выступает *отношение человека* к действительности, к другим людям, к самому себе в каждый момент времени (В. Н. Мясищев). Отношение человека – это центральная характеристика всего компонентного состава психической адаптации. В адаптации она представляет уровень сознания и самосознания человека. Отношение как характеристика сознания – это отношение к окружающей действительности: отношение как характеристика самосознания – это саморегуляция, самоконтроль, самооценка, т.е. установление равновесия между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения человека.

Рассмотрение адаптации как системного процесса позволяет раскрыть диалектику взаимосвязи различных структурных компонентов адаптации, выполнения ими как ведущей роли, так и подчиненной в зависимости от стадии протекания процесса адаптации, а также обосновать координирующую роль ценностно-смысловых характеристик личности в направлении значимых для субъекта целей. В связи с этим анализ мотивационно-волевых характеристик, ценностных ориентаций, самооценки личности, опосредующих выбор членами семьи стратегий адаптации, будет выступать основой для объяснения специфики адаптации семей трудовых мигрантов к условиям трансформации супружеских и детско-родительских отношений в контексте вынужденной разлуки.

Наконец, системный подход позволяет также рассматривать адаптацию как процесс, и как открытую систему, находящуюся в состоянии непрерывного взаимодействия ее компонентов и стремящуюся к некоему равновесию не только за счет резервов внутри системы, но и за ее пределами.

Таким образом, развитие системы за счет приобретения нового системного качества является основным результатом адаптации. Данное положение ставит перед нами очень важные и перспективные задачи изучения влияния социально-психологической адаптации на формирование новых интегративных качеств личности, тем самым позволяя выйти на новый уровень объяснения особенностей социально-психологической адаптации семей трудовых мигрантов в условиях вынужденной разлуки.

#### Литература

1. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
2. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / В. В. Гриценко. – М. : Изд-во «Институт психологии», 2002. – 252 с.

3. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв.ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

4. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во Институт психологии РАН», 2011. – 512 с.

5. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации. Пер. с англ. В. В. Старовойтовой / Под ред. М. В. Ромашкевича. – М. : Изд-во Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.

**Valentina Gritsenko. The theoretical approaches to the study of social and psychological adaptation of families of migrant workers.**

*The article presents the theoretical analysis of the biological, psychoanalytic, cognitive, humanistic and systemic approaches to the study of human adaptation. The prospects of their use in the study of social and psychological adaptation of families of migrant workers to the transformation of marital and parental subsystems in conditions of forced separation are shown. The basic theoretical concepts, which will be the starting points for the development of the scientific-research program and carrying out an empirical research, are marked out.*

**Keywords:** social and psychological adaptation, biological, psychoanalytic, cognitive, humanistic, systemic approaches, families of migrant workers.

Поступила в редколлегию 08.09.2012

УДК 37.036

Груша Ляля Олександрівна  
Гімназія “Академія”, м. Київ

**РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА “АНГЛІЙСЬКА МОВА”  
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СВІТОБАЧЕННЯ ДИТИНИ**

*Розглянуто проблему формування світобачення дитини та роль вивчення англійської мови у цьому процесі. Згідно із сучасними гуманістичними тенденціями освіти процес викладання англійської мови має широкі можливості для вирішення проблем морального, культурного, естетичного виховання школяра, його соціального розвитку.*

**Ключові слова:** дитина, англійська мова, формування світобачення.

Одним з важливіших завдань сучасної освіти визначено формування особистості дитини. Досягнення цієї мети відбувається

шляхом засвоєння нею досвіду людської культури, знань про загальнолюдські цінності та усвідомлення власного місця у загальній картині Світу. Сучасна система освіти, в яку включена дитина, надає їй можливості поступово й безперервно пізнавати Світ та формувати власне світобачення – систему уявлень про світ, оточуючих людей, про себе, власну діяльність. Оскільки навчання дитини іноземної мови, побудоване на принципах гуманізації, розкриває різноманіття цінностей, взаємозв'язків, закономірностей, що існують навколо метою статті є розглянути роль навчального предмету «англійська мова» в процесі формування світобачення особистості школяра.

Дослідження процесу та механізмів формування в особистості картини світу здійснили науковці: В. Абраменкова, О. Запорожець, І. Куліковська, О. Леонтьєв, Н. Шелест. Різні аспекти проблеми вивчалися Н. Виноградовою, Т. Куліковою, О. Кононко, Ж. Піаже. Незважаючи на відсутність загальноприйнятого визначення поняття «світобачення», більшість науковців сходяться в тому, що формування його здійснюється в ході пізнання людиною оточуючого її світу та осмислення нею певних категорій. Водночас, у наукових працях сформульована загальна думка: сприйняття будь-якої ідеї, ситуації, конкретної людини, об'єкту, явища природи і т. ін.. визначається цілісним образом світу. Тож, образ світу, віддзеркалює той конкретно історичний, екологічний, соціальний, культурний фон, на якому розгортається діяльність людини [2]. Виходячи з зазначеного вище, світобачення дитини розглядатиметься нами як сукупність узагальнених уявлень про дійсність, культурну спадщину, людські цінності, що зумовлюють діяльність дитини та її ставлення до Світу.

Формування світобачення школярів на уроках англійської мови реалізуватиметься, на нашу думку, шляхом створення педагогом умов, за яких діти: засвоюватимуть сукупність відомостей географічного, історичного, естетичного, етичного, культурного характеру; отримуватимуть різноманітні уявлення щодо побуту та реалій, основних національних традицій, звичаїв, як країни, мова якої вивчається, так і інших країн світу; долучатимуться до скарбів світової культурної спадщини; розширюватимуть власний кругозір; осягатимуть загальнолюдські цінності, що залишаються значущими для людей різних національностей, різного віку та віросповідання.

Під час реалізації навчально-виховного процесу основними завданнями педагога залишатимуться: стимулювання та підтримання інтересу до вивчення іноземної мови упродовж усього періоду навчання, формування здібностей міжкультурної взаємодії, формування культури спілкування дитини, формування комунікативної компетенції особистості, що базується на мовленнєвій, мовній, соціокультурній та навчальній компетенціях. У зв'язку з цим,

край важливо забезпечувати активну участь школярів у процесі навчання, можливість застосування здобутих на уроках англійської мови навичок і знань в реальних життєвих ситуаціях. Педагогічна наука та освітянська практика доводять: інтерес до вивчення англійської мови виникає та зберігається упродовж навчання дитини лише тоді, коли урок є цікавим і захоплюючим.

Вивчаючи англійську, дитина формує навички аудіювання, говоріння, читання та письма, що забезпечує їй здатність налагоджувати мовленнєві контакти зі співрозмовником, одержувати та передавати необхідну інформацію у повному обсязі, висловлювати власну точку зору, вільно орієнтуватися в іншомовному середовищі. На уроках англійської мови відбувається засвоєння іноземної культури в процесі використання мови як засобу спілкування і оволодіння мовою як засобом спілкування на основі засвоєння реалій іноземної культури [1]. Така взаємодія відбувається в діалозі культур – іноземної та рідної, під час якого дитина вчиться пізнавати культуру інших народів через власну та розкривати у власній культурі нові цікаві сторони й глибше розуміти її через пізнання іноземної культури. Засвоєння на уроці знань стосовно мовленнєвого етикету народу, мова якого вивчається, і оволодіння культурою спілкування, прийнятою в сучасному цивілізованому світі, надає можливість засвоєння сукупності відомостей етичного й культурного характеру, виховання власної культури спілкування кожної дитини. Учні з інтересом сприймають та аналізують інформацію про культуру спілкування: необхідність виявляти увагу та повагу до співрозмовника, бути правдивим, бути стриманим в оцінках та судженнях (за правилами британського етикету). В процесі навчання діалогічного мовлення учні опановують такі формули мовленнєвого етикету: звертання, знайомства, запрошення, привітання, прощання, ввічливого прохання, запиту, подяки, пробачення, поздоровлення. Теми ситуацій спілкування охоплюють безліч сфер, серед яких: соціально-побутова (знайомство з іноземним ровесником; розповідь про себе, обмін інформацією про родину, друзів, хобі, проведення вільного часу), навчально-трудова (розповідь про школу, уроки, розпорядок дня, шкільні предмети), культурна (повідомленнями про важливі культурні події, міста, країни, свята, історичні події, відомих у світі митців тощо).

Вивчаючи англійську, учень не лише поповнює словарний запас. Він вчиться використовувати мову для реальної комунікації поза заняттями: у листуванні з друзями, які живуть за кордоном, під час відвідань іноземної країни, у ситуації прийому іноземних гостей удома. Одночасно з цим, формуються загальні риси вихованої людини: ввічливість, привітність, тактовність, повага до інших, шанобливе

ставлення до старших. Взаємодія у діалозі виховує чемність, вміння наводити аргументи на користь своєї позиції. Все це допомагає побачити спільні і специфічні риси людей, які належать до різних соціумів, загальнолюдські цінності, однакові для людей різних національностей, різного віку.

На уроках англійської мови, діти опановують наступні теми: “Travelling”, “Feelings”, “The world of work”, “The human body”, “Computing”, “Performers (Musical performers)”, “Nature”, “Weather”, “Sport in a Society”, “Food”. В старшій школі коло тем розширюється, зміст опрацьованих раніше тем поглиблюється. Учні здійснюють роботу над темами: “Fashion”, “Environment and sustainable Development”, “Natural Disasters”, “Art Genres”, “Painting”, “Science and Technology”, “From Hobbies to Career”, “Crime at the manor”, “Money and payment” тощо. В ході роботи на уроці, діти отримують та уточнюють знання про предмети, факти, дії та операції в різних сферах життя, відомі торгівельні марки, фірми, крамниці, особливості одягу, транспорт, друковану продукцію різних країн світу. Крім того, стикаються із категоріями буття (конкретні, абстрактні, живі, неживі) та їх взаємовідносини (часові, асоціативні, аналітичні, логічні, причинно-наслідкові тощо). Усвідомлюючи поняття випадковості і закономірності, час і простір, форма та зміст, частина й ціле, причина та наслідок, діти вдосконалюють вміння ідентифікувати, аналізувати, осмислювати, диференціювати, робити узагальнення.

Зазначене вище дає підстави для наступних висновків: у процесі вивчення англійської мови у дитини не лише формуються мовні та мовленнєві уміння і навички як певні розумові дії із мовним матеріалом. Відбувається ознайомлення з різними категоріями, встановлення існуючих у Світі взаємозв'язків, конструювання власного образу дійсності, що базується на накопичених попередньо уявленнях, знаннях та досвіді. Дитина вчиться розглядати себе в єдності з навколишнім світом, адекватно реагувати у різних ситуаціях, гармонійно співіснувати з оточуючими, відчуває нагальну потребу орієнтуватися на швидкоплинність часу, визначає власне місце в суспільному часовому просторі. Тобто, відбувається повноцінний розвиток особистості дитини та формування її світобачення.

### **Література**

1. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 2000. – 267 с.

2. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.: М. – 1984. – № 4. – С. 12 – 33.

**Lialia Grusha. The role of the subject “English language” in the process of formation of the child's world view.**

*The article deals with the problem of the formation of the child's world view and the role of the English lessons in this process. According to the modern humanist tendencies of the education the process of teaching English has got wide opportunities for solving the problems of moral, cultural, aesthetic upbringing of the pupil and his social development.*

**Keywords:** *child, English language, formation of the world view.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 316.7:159.964.26**

**Густодымова Вера Сергеевна**

Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского,  
г. Симферополь

**ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В  
ПАРАДИГМЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К.Г. ЮНГА:  
КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

*Изложены основные теоретические положения аналитической психологии К. Г. Юнга, касающиеся феномена психологической зависимости. Рассмотрены основные взгляды представителей юнгианской психологии на понятие психологической зависимости. Проведен анализ роли культурного аспекта в процессе формирования проблемы психологической зависимости. На основе результатов теоретического анализа проблемы психологической зависимости в парадигме аналитической психологии были выделены социально-культурные факторы, оказывающие влияние на формирование данного феномена. Показана актуальность и перспективность проведения дальнейших исследований в данной области.*

**Ключевые слова:** *психологическая зависимость, аналитическая психология, культурный аспект, страсть к совершенству, духовный кризис.*

Феномен психологической зависимости представляет собой одну из наиболее актуальных и болезненных проблем на сегодняшний день, становится атрибутом современной жизни. Под влиянием культуры в обществе формируются определенные каноны, идеалы, ценности, которые стали, не только трудны для достижения, но и представляют собой психологическую проблему. Наша культура поощряет стремление к совершенству. Формирование определенных ценностей и идеалов проецирует на индивида искусственный образ,

который лишает его самоощущения, отдаляет от истинных потребностей и чувств. В результате формируется чувство вины, ведущее к саморазрушению, возникновению проблем личностного роста, а также формированию склонности к различным видам психологической зависимости.

Существует несколько отличающихся друг от друга подходов к проблеме изучения феномена психологической зависимости. Зачастую данный феномен рассматривается в рамках медицинской психологии и психотерапии. Особенности развития современного общества принуждают нас рассмотреть это явление в более широком контексте, изучить глубинные основы и культурные особенности возникновения проблемы психологической зависимости с целью разработки наиболее эффективных методов ее предотвращения и преодоления. Для психоаналитического исследования природа возникновения зависимости и ее лечение является необычным объектом. Однако за последние несколько лет психоаналитическое учение обогатилось значительным количеством данных и новых взглядов на природу возникновения и методы лечения зависимости. Одной из психоаналитических теорий, предложившей новый взгляд на проблему феномена психологической зависимости является аналитическая психология К. Г. Юнга.

С точки зрения аналитической психологии К. Г. Юнга проблема психологической зависимости имеет глубинную природу и во многом определяется культурными особенностями, влияющими на формирование основополагающих ценностей и установок личности. В данном контексте исследование феномена психологической зависимости в парадигме аналитической психологии представляется на наш взгляд особенно актуальным.

*Цель статьи* – изучить культурные аспекты проблемы психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга.

*Постановка задачи* – выделить социально-культурные факторы, влияющие на формирование психологической зависимости на основе результатов теоретического анализа данной проблемы в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга.

Проблема феномена психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга рассматривается в работах Мэрион Вудман, Джеймса Холлиса, Луиджи Зойя, Марии-Луизы фон Франц и др. [1, 2, 3, 4].

Авторы затрагивают общепсихологические, семейные, культурные и мифологические аспекты данной проблемы, а также анализируют архетипы, лежащие в основе нарушений.



Проведя теоретический анализ проблемы феномена психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга необходимо отметить, что исследователи подчеркивают преобладающую роль социально-культурных факторов при формировании склонности к данным нарушениям.

На сегодняшний день существует недостаточное количество методов диагностики и профилактики психологической зависимости. Сложившаяся ситуация требует новых, нестандартных подходов в решении проблемы различных видов зависимости на основе анализа глубинных факторов, а также культурных установок, лежащих в основе данного феномена. Таким образом, изучение данного вопроса представляет научный и практический интерес.

Наибольший вклад в развитие понятия феномена психологической зависимости в рамках аналитической психологии К. Г. Юнга внесла юнгианский аналитик Мэрион Вудман. В своих работах Мэрион Вудман подчеркивает, что источником любого вида зависимости является страсть к совершенству – культурная установка, которая преобладает на современном этапе развития общества [2]. Страсть к совершенству – с психологической точки зрения означает порабощение человека своим комплексом [2, с. 68]. Психическая энергия, которая должна распределяться в разные части личности для их гармоничного взаимодействия, концентрируется в какой-то одной сфере, тогда как остальные части испытывают дефицит энергии. Суть любой зависимости, как считает Мэрион Вудман, – это, прежде всего потеря доверия. Вследствие этого возникает ощущение пустоты, потеря связи со своим Я. Реальность заменяется «волшебной жизнью», а вытесненные чувства, потребности проецируются на окружающих людей, объекты внешнего мира, внешние ценности и установки, которые не соответствуют естественным, природным потребностям личности [1].

Джеймс Холлис описывает феномен психологической зависимости как навязчивое поведение, связанное с одержимостью какой-либо идеей и управляемое бессознательными комплексами [4]. В основе различных видов психологической зависимости лежат определенные формы рациональных защит и привычных стилей поведения, которые наилучшим образом помогают личности установить контроль над собой или достичь социальной успешности.

К. Г. Юнг в своих трудах снова и снова приходит к выводу, что психические болезни его пациентов, страдающих неврозами и психозами, в своем ядре содержат дух современной эпохи, то есть социальное мировоззрение [5].

Как отмечал К. Г. Юнг, мы настолько заняты разной внешней деятельностью и достижением внешних целей, что абсолютно

утратили связь со своей внутренней жизнью, которая придает смысл символам, и, наоборот – с символами, которые придают смысл жизни. Никогда не было еще такого разрыва между внешней и внутренней реальностью. В любую другую эпоху мы не были еще настолько оторваны от природной мудрости и собственных инстинктов [5].

Каждый день, в каждом выпуске новостей мы сталкиваемся с разрушениями и гибелью: войнами, авиакатастрофами, убийствами, насилием. На нас обрушивается пропаганда возможности неминуемой смерти. Одновременно происходит разрушение структур, которые когда-то давали нам поддержку: круг семьи, церковь, сообщества. Люди бояться жить в существующей реальности, а заменой этой реальности им становятся мечты о том, кем они могли бы стать в будущем или должны были бы стать. Эта пустота между мечтой и реальностью часто заполняется навязчивой одержимостью, что становится препятствием на пути личностного роста.

Еще одним из синдромов навязчивой одержимости и всего современного общества является одиночество. По мнению К. Г. Юнга, ««современный» человек всегда одинок, потому что каждый шаг к более высокой и широкой сознательности отдаляет его от изначальной, чисто анималистической сопричастности с толпой, от погруженности в общее бессознательное» [5]. Будучи частью своей культуры, мы не соприкасаемся со своими инстинктивными корнями, а родители относятся к детям так, словно они тоже являются «машинами», а не людьми, которым присущи страхи и чувства. Чувство вины в свою очередь порождает стремление к совершенству. Человек с детства пытается превзойти самого себя, достичь недостижимого, чтобы таким образом оправдать свое существование [2].

Представители юнгианской психологии утверждают, что основным побуждением, скрывающимся за зависимостью, является стремление к переживанию целостности [3]. Оно охватывает все другие стороны процесса формирования психологической зависимости. Тенденция психического устремляться в сторону целостности является фундаментальным постулатом аналитической психологии К. Г. Юнга. Стремление к целостности – это основополагающий внутренний импульс, который оказывает на нашу жизнь чрезвычайное воздействие и побуждает некоторую духовную неудовлетворенность. Тем не менее, внутреннее побуждение обрести целостность может привести к неблагоприятным последствиям. Особенно это выражено среди молодых людей юношеского возраста. На культурном уровне развития нашего общества существует проблема отсутствия достаточного количества санкционированных структур, которые позволяют удовлетворить стремление к

целостности. В результате у людей вне зависимости от возрастных и гендерных особенностей это чрезвычайно сильное побуждение выражается в различного рода зависимостях – неправильное питание, злоупотребление властью, отношениями, чрезмерное стремление к порядку и дисциплине и других действиях, вызывающих зависимость.

Не найдя рационального выхода нереализованная духовная потребность заполняется конкретным воплощением символа – еда, власть, порядок и т.д. В культуре, склонной все больше забывать символический мир, происходит выстраивание своей жизни вокруг каких-либо деструктивных идей, лежащих в основе формирования различных видов зависимостей.

Таким образом, на основе результатов теоретического анализа проблемы психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К. Г. Юнга были выделены следующие социально-культурные факторы, оказывающие влияние на формирование данного феномена:

- 1) кризис экономической и политической жизни, создающий предпосылки для духовного кризиса индивида;
- 2) информационный кризис;
- 3) наличие в современном обществе стереотипов относительно социальных и гендерных ролей;
- 4) наличие культурных установок, в основе которых лежит стремление к совершенству, преувеличение значения власти и конкуренции.

Выводы. Итак, в ходе нашего теоретического исследования мы пришли к следующим выводам: зависимость – прежде всего социальная проблема. Данный феномен выступает как стихийный социальный протест против того положения, в котором находится человек в современном обществе.

Кризис экономической и политической жизни, который имеет место на современном этапе развития общества, оказывает огромное влияние на психическую жизнь индивида. Таким образом, необходимо более глубокое осознание того, о чем говорят эти симптомы цивилизации, и выработка эффективных моделей профилактики проблем личностного роста, в частности, проблемы формирования психологической зависимости.

Перспективность дальнейших исследований объясняется возможностью использования теоретических воззрений аналитической психологии К. Г. Юнга на природу феномена психологической зависимости с целью разработки методов диагностики и преодоления данной проблемы.

## Литература

1. Вудман Мэрион. Опустошенный жених (женская маскулинность) / Мэрион Вудман; пер. с англ. В. Белопольский, В. Мершавка. – М. : Когито-Центр, 2010. – 320 с.
2. Вудман Мэрион. Страсть к совершенству: Юнгианское понимание зависимости / Мэрион Вудман; пер. с англ. В. Мершавки. – М. : Независимая фирма «Класс», 2006. – 272 с.
3. Зойя Луиджи. Наркомания. Патология или поиск инициации / Луиджи Зойя. – Добросвет, КДУ, 2007. – 208 с.
4. Холлис Джеймс. Душевные омуты / Джеймс Холлис. – Когито-Центр, 2008. – 192 с.
5. Юнг Карл Густав. Проблемы души нашего времени / Карл Густав Юнг; пер. с нем. – М. : Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. – 336 с.

### **Vera Gustodymova. The phenomenon of psychological dependence in the paradigm of Jung's analytic psychology: cultural aspect.**

*The article outlines the basic theoretical principles of Jung's analytic psychology, relating the phenomenon of psychological dependence; considered the basic principles of representatives of Jung's psychology to the concept of psychological dependence. The analysis of the role of the cultural aspect in the process of formation of the psychological dependence problem is conducted. The sociocultural factors which have the influence in the process of formation of the psychological dependence problem were distinguished on the basis of theoretical analysis of this phenomenon in the paradigm of analytic psychology. Actuality and perspective of realization of further researchers in this area are shown.*

**Keywords:** *psychological dependence, analytic psychology, cultural aspect, passion to perfection, spiritual crisis.*

Поступила в редколлегию 28.09.2012

Гутарева Надежда Юрьевна  
Национальный исследовательский  
Томский политехнический университет  
(г. Томск, Россия)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*В поле интересов данного исследования находятся способы коммуникативных воздействий преподавателя и типы взаимоотношений со студентами, виды воздействия.*

**Ключевые слова:** анализ отношений, виды воздействия.

В рамках данной статьи мы проведем анализ отношений, складывающихся между студентом и преподавателем в процессе обучения и общения. С точки зрения психолого-педагогического изучения личности студента, необходимо понимать, как он воздействует на студентов, какие типы взаимоотношений с ними способен устанавливать и какому воздействию со стороны преподавателя и студентов испытывает сам.

В частности, интерес представляют способы коммуникативных воздействий преподавателя и типы взаимоотношений с обучаемыми. Анализируя работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

- высокий – характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
- средний или нейтральный;
- низкий – характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи. Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым [2, с. 46].

Эти воздействия можно разделить на два вида:

- 1) положительные – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
- 2) отрицательные – замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Установлению оптимального

педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- 1) приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов;
- 2) создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;
- 3) одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
- 4) одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;
- 5) поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
- 6) создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- 7) недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии [1].

Резюмируя вышеизложенное, мы можем прийти к следующим выводам, что психолого-педагогический анализ отношений, складывающихся между студентом и преподавателем, в процессе обучения и общения показал, что важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия со студентами.

### Литература

1. Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д., Самыгин С. И., Сучков Г. В., Столяренко В. Е. Учебное пособие. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Г. В. Сучков, В. Е. Столяренко. – Ростов-на-Дону, Изд-во : “Феникс”, 2002. – 544 с.

2. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии / Б. Г. Ананьев. – СПб : “СПУ”, 2007. – 412 с.

3. Лисовский В. Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) / В. Т. Лисовский // Социологические исследования. 1998. – № 5. – С. 98 – 104.

**Nadezhda Gutareva. Psychological analysis student's role in the process of studying in non-linguistic university.**

*There are ways of communicative effects of a teacher and types of interrelations with students, kinds of effect in the field of interests of this research.*

**Keywords:** *analysis of relations, kinds of effect.*

Поступила в редколлегию 27.09.2012

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*Проаналізовані сучасні моделі професійної підготовки соціального педагога в контексті його особистісного розвитку; професійні функції соціального педагога; результати вивчення сучасного стану проблеми професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищих навчальних закладах України.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, соціальний педагог, професійна адаптація, особистісні якості.

Провідною метою удосконалення вищої освіти в Україні є досягнення принципово нового рівня якості підготовки майбутнього фахівця. Вирішення цього завдання пов'язано з необхідністю підготовки студента до професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку суспільства. Перед вищими навчальними закладами постає завдання підготовки соціальних педагогів, здатних надавати населенню кваліфіковану допомогу у вирішенні життєвих проблем, здійснювати соціальну, психологічну та педагогічну підтримку особистості, сприяти попередженню негативних явищ у молодіжному середовищі, забезпечувати сприятливі умови соціалізації особистості. Концептуальні засади підготовки фахівців соціальної сфери визначено в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю".

Проблему професійної підготовки майбутнього соціального педагога досліджували З. Бондаренко, Р. Вайнола, Т. Веретенко, Ю. Галагузова, В. Поліщук. Професійна підготовка соціальних педагогів розглядається як процес і результат формування особистості фахівця шляхом засвоєння системи професійних знань, умінь та навичок. Аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього соціального педагога в педагогічній теорії (І. П. Грига, М. Б. Євтух, І. Д. Зверева, А. И. Капська, О. Г. Карпенко, Л. І. Міщик, С. Я. Харченко та ін.) дозволив визначити основні вимоги: засвоєння сутності професійної діяльності, формування професійної культури студента, забезпечення особистісного розвитку студента засобами кредитно-модульного навчання, посилення ролі практики та самостійної роботи студента. В дослідженні Р. Х. Вайноли розроблено

алгоритм фахової підготовки майбутнього соціального педагога: вивчення соціального замовлення на фахівців соціальної сфери; визначення пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; розробка програм навчання відповідно до запитів, проблем регіону; здійснення навчання на основі моделі спеціаліста відповідно до освітніх стандартів; практична підготовка до виконання функціональних обов'язків; підтримка зворотного зв'язку із закладами соціального спрямування щодо запитів на підготовку фахівця.

Основними компонентами змісту підготовки було визначено: цільовий (спрямований на забезпечення сформованості у майбутніх соціальних педагогів готовності до професійної діяльності), змістовий (представлений у вигляді комплексу знань, етичних норм роботи соціального педагога, що забезпечують формування у студентів практичних умінь, їх самореалізацію), процесуально-технологічний (передбачає впровадження методів навчання, що забезпечують розвиток особистості майбутнього соціального педагога у різних видах фахової підготовки, поетапне відпрацювання умінь та навичок), рефлексивно-аналітичний (реалізується через включення майбутніх фахівців в аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей та навколишнє середовище, збагачує інтенсивність контактів, підвищує рівень комунікативності), компонент супервізії (забезпечує психолого-педагогічну підтримку майбутніх соціальних педагогів на професійному рівні; передбачає періодичну професійну допомогу їм із розв'язання окремих ситуацій, обмін інформацією), компонент моніторингу (дає можливість для здійснення систематичного обліку та контролю за різними видами роботи).

Також проблемі професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери присвячено праці вітчизняних учених за такими напрямами: управління якістю соціальної освіти (М. Б. Євтух); педагогічний, психологічний та управлінський аспекти професійної підготовки соціального педагога (Л. І. Міщик); професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Г. Карпенко); професійна підготовка соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. А. Поліщук); дидактичні основи підготовки студентів до соціально – педагогічної діяльності (С. Я. Харченко).

За останні роки досліджені питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до окремих видів соціально-педагогічної діяльності: соціально-правової (І. Ковчина, Я. Кічук); освітньо-дозвіллевої (С. Пашенко, Н. Птицина, Л. Пундик); профілактичної (О. Тютюнник); роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець); гувернерської діяльності (О. Зверева,



Л. Кобилянська, О. Шароватова); волонтерської (З. Бондаренко). Окрім того, є дослідження, присвячені підготовці соціальних педагогів до роботи з різними категоріями населення: з дітьми та молоддю в різних соціумах (О. Безпалько, Г. Лактіонова, С. Савченко), дітьми з обмеженими можливостями (І. Іванова); студентською молоддю (Р. Чубук); людьми похилого віку (Ю. Мацкевіч); девіантними та важковиховуваними підлітками (І. Козубовська, М. Малькова), з дітьми, які залишилися без батьківської опіки (С. Кавула, А. Полянничко).

Увага дослідників зосереджувалась на вивченні складових професійних якостей майбутніх соціальних педагогів: педагогічної культури (О. Пономаренко, Т. Спіріна, З. Фалинська), комунікативних особливостей (О. Гура), риторичних умінь (А. Первушина), відповідальності (О. Патинюк), професійної спрямованості (О. Москалюк).

У центрі уваги сучасних науковців – питання формування готовності соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності (О. Безпалько, О. Москалюк, С. Пашенко, Л. Пундик). Підготовка майбутніх соціальних педагогів розглядається як процес і результат формування адаптації до професійної діяльності; що передбачає становлення особистості фахівця нового типу, який має швидко й адекватно реагувати на зміни в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми. Професійна адаптація – це інтегративна складна характеристика особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних для самостійної фахової діяльності. Компонентами професійної адаптації є: мотиваційний, операційний, орієнтаційний, вольовий, емоційно-оцінний, психофізіологічний. Складовою професійної адаптації майбутніх соціальних педагогів виступає готовність до практичної діяльності (позитивне ставлення до практичної діяльності, знання теоретичних та психологічних основ, володіння вміннями та навичками практичної підготовки, здібності адекватно сприймати завдання, здібність особистості до вдосконалення типу нервової системи, вироблення індивідуального стилю у практичній діяльності).

Професійна адаптація майбутніх соціальних педагогів передбачає виконання функцій соціального педагога в майбутній діяльності. Аналіз наукових праць провідних вітчизняних фахівців із соціальної роботи (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, В. Поліщук, В. Сидорова та ін.), російських (В. Бочарові, Б. Вульфова, М. Галагузові, І. Зимньої, та ін.) та зарубіжних авторів (Б. Бітінаса, Б. Вула, Р. Ларсена, Л. Питки) дозволив виокремити сукупність функцій соціального педагога (посередницька, організаційно-комунікативна, охоронно-захисна, соціально-

педагогічна, діагностично-прогностична, соціально-терапевтична, профілактична, корекційно-реабілітаційна). Важливою залишається проблема обґрунтування змісту професійної адаптації майбутніх соціальних педагогів до виконання цих функцій в майбутній діяльності.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів це процес, що передбачає формування професійної адаптації особистості, засвоєння нею сукупності теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, накопичення досвіду, результатом якого є готовність до виконання соціально-педагогічної діяльності.

### **Література**

1. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: Монографія / За редакцією С. О. Сисоевої. – Запоріжжя : Хортицький Навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.

2. Доброскок І. І. Теорія і практика організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів: монографія / Ірина Іванівна Доброскок. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 336 с.

3. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: Монографія / За ред. Г. П. Васяновича. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2008. – 464 с.

**A. Danilich-Skakun. The problem of professional preparation of a future social teacher in modern researches.**

*In the article there have been analysed the modern models of professional preparation of a social teacher in the context of his or her personal development; professional functions of a social teacher; the results of researching the contemporary state of a problem of a professional training of a future social teacher in higher educational establishments in Ukraine.*

**Keywords:** *professional preparation, social teacher, occupational adaptation, personal qualities.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 159.922:351.746.1**

**Дерев'янка Тетяна Михайлівна**

Національна академія Державної прикордонної служби України  
ім. Б. Хмельницького

## **РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ КРИМІНАЛЬНИХ АНАЛІТИКІВ**

*Розглянуто чинники, умови розвитку та психофізіологічні основи креативного мислення кримінальних аналітиків в умовах поглиблення процесів інформатизації та широкого впровадження інформаційних*

*технологій у сфері оперативно – розшукової діяльності. Основний акцент зроблено на визначення психологічних особливостей і чинників розвитку креативного мислення кримінальних аналітиків оперативних підрозділів Державної прикордонної служби України, що дозволило обґрунтувати психологічні умови активізації чинників підвищення рівня їх креативного мислення під час фахової підготовки.*

**Ключові слова:** *креативність, кримінальний аналітик, креативне мислення.*

Актуальність проблеми розвитку креативної особистості для виконання завдань оперативно – розшукових підрозділів ДПСУ обумовлена необхідністю розробки інноваційних, нестандартних ідей, пошуку ефективних стратегій у подоланні злочинності за умов збільшення обсягів інформації, які впливають на зростання рівня вимог, що висуваються до кримінального аналізу.

Кримінальний аналітик повинен володіти знаннями та навичками вирішення задач, у яких немає зразків для вирішення аналогічних завдань і результат рішення може мати кілька варіантів. Відтак креативність стає все більш затребуваною якістю при виконанні завдань по протидії злочинності на державному кордоні.

Саме тому поставлено за мету визначити психологічні особливості й чинники розвитку креативного мислення кримінальних аналітиків оперативних підрозділів Державної прикордонної служби України. В зв'язку з цим обрана мета зумовила таке завдання дослідження, як обґрунтування психологічних умов активізації чинників підвищення рівня креативного мислення кримінальних аналітиків.

Проблемі дослідження психологічних аспектів креативного мислення присвячені роботи багатьох вчених, серед них можна виділити роботи О. Брушлинського, Л. Венгера, Л. Виготського, Дж. Гілберга, В. Дружиніна, Р. Клайна, В. Лівшица, А. Маслоу, Я. Пономарьова, І. Серебрової, Л. Тихомирової, В. Шубинського, Л. Фрідмана. Праці Б. Ананьєва, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Н. Менчинської досліджують питання розвитку творчого мислення.

Сучасна психологічна література розглядає різні аспекти вивчення креативності, як в теоретичному, так і в практичному відношенні. Проте єдиної чіткої теорії креативності до теперішнього часу не існує, як і не існує єдиного її визначення та визнаних усіма методик, за допомогою яких діагностується та розвивається дана здібність.

Важливим постає питання використання всього творчого потенціалу кримінальних аналітиків, розвиток цього потенціалу та

наступна його трансформація в інновації, здатні забезпечити переваги держави в організації протидії злочинній діяльності.

Розвиток креативності кримінальних аналітиків, які проходять спеціальну курсову підготовку, має визначену своєрідність. В процесі підготовки у навчальному закладі, де вони отримують базову вищу освіту, практично відсутні завдання, які сприяли б розвитку всіх розумових операцій і характеристик мислення. Загалом переважають завдання, які мають рішення алгоритмічного типу і однозначну відповідь. Тому, опиняючись на посаді кримінального аналітика, офіцер, за умови наявності необхідних знань, володіння критичністю, гнучкістю і глибиною мислення, не завжди здатний вирішувати завдання. Це зумовлено присутністю певного роду стереотипу щодо можливості вирішення завдання лише за допомогою виразно заданих схем і будь-яке рішення, що виходить за рамки даної схеми, вважається хибним. Розвиток творчого мислення передбачає формування й удосконалення розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, і володіння такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність, а також розвиток уяви і володіння знаннями в різних галузях.

Для майбутніх кримінальних аналітиків оперативно – розшукових підрозділів найбільшої актуальності набуває розвиток таких якостей, як гнучкість і швидкість. Саме наявність даних якостей дозволяє слухачам легше опанувати дисципліни та знаходити адекватні шляхи виходу з тих чи інших професійних ситуацій.

Поряд з підбором спеціальних завдань, що дозволяють розвивати швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, викладач може застосувати ряд підходів до стимулювання і розвитку творчої активності:

- 1) забезпечення сприятливої атмосфери; доброзичливість з боку викладача; соціальне підкріплення проявів креативності; відмова від оціночних суджень і критики на адресу слухача сприяють вільному вияву креативного мислення;
- 2) збагачення освітнього середовища різноманітними новими об'єктами;
- 3) стимулювання пізнавальної активності слухача; надання йому можливості ставити запитання; заохочення висловлювати оригінальні ідеї;
- 4) творчий характер взаємодії „викладач – слухач”; наявність інших позитивних зразків креативності; створення умов для наслідування творчої поведінки.

На сьогоднішній день основна мета підготовки майбутніх кримінальних аналітиків полягає у виявленні, розвитку і подальшому застосуванні творчих здібностей, нахилів, креативності.

При створенні креативного психологічного середовища можна виділити наступні шляхи і способи мотивації здобуття знань в галузі застосування кримінального аналізу:

- орієнтація на досягнення конкретних навчальних цілей;
- підвищення актуальності і новизни змісту навчального матеріалу;
- розкриття значення професійних знань;
- забезпечення набуття слухачами ролі дослідника в навчальному процесі;
- надання слухачу свободи дій при виконанні завдань в рамках заданих обмежень;
- застосування наочності, цікавості, емоційності, ефекту парадоксальності, подиву;
- застосування активних, дієвих методів і форм навчання: комп'ютерних ділових ігор, проблемного методу, навчання через відкриття, підкріплюваних комп'ютерними банками інформації і т.д.;
- обмеження використання на заняттях ситуацій змагання, суперництва;
- зняття тимчасових обмежень там, де це буде доцільно.

Креативне психологічне середовище повинно не лише надавати можливість кожному слухачу на кожному рівні спеціальної підготовки розвинути вихідний творчий потенціал, а й пробудити потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати об'єктивну самооцінку, а також набуття уміння міждисциплінарного і системного бачення дійсності.

У зв'язку з цим існуючі способи мислення і дії, які базуються на шаблонах, повинні еволюційно змінитися у напрямку якості і креативності, тобто формування уміння аналізувати, аргументувати і проектувати наші дії.

Серед кримінальних аналітиків особливо ефективними стають ті, які здатні швидко адаптуватися до нових умов діяльності, нестандартно вирішувати нові завдання, знаходити несподівані виходи з ситуацій, які на перший погляд не вирішуються, і унікальні способи досягнення поставлених цілей.

Результати дослідження умов розвитку креативності кримінальних аналітиків оперативних підрозділів державної прикордонної служби України під час спеціальної курсової підготовки та її апробація на наступних етапах дослідження сприятиме розробці й

впровадженню комплексною програми підвищення рівня креативного мислення майбутніх кримінальних аналітиків.

### **Література**

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1970. – 191 с.
2. Курносоев Ю. В., Конотопов П. Ю. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю. В. Курносоев, П. Ю. Конотопов. – Москва : Русаки, 2004 г. – 550 с.
3. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев – М., 1976. – 306 с.

### **Tatyana Derevyanko. Developing creative thinking in professional training of criminal analysts**

*The article paper considers the factors of growth and physiological basis of creative thinking criminal analysts in deepening processes of information and widespread adoption of information technology in the field operative - search activity. The main emphasis is stressed on the psychological characteristics and factors determining of creative thinking criminal analysts operational units of the State Border Service of Ukraine, which allowed psychological conditions justify intensification factors enhance their creative thinking during training.*

**Keywords:** *creativity, criminal analyst, creative thinking.*

Надійшла до редколегії 28.09.2012

**УДК 75.01:159.942.5-057.87**

**Діомідова Наталія Юрїївна**

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди

### **ЖИВОПИС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ**

*Поставлена проблема визначення ефективних засобів розвитку емоційного інтелекту студентів-педагогів, розглянуті основні дослідження з цієї проблематики. До основних компонентів емоційного інтелекту запропоновано додати алекситимію. Живопис розглянуто як один із засобів невербального впливу на емоції людини, представлена одна зі складових авторської методики «Розвиток емоційного інтелекту засобами живопису» – техніка колористики.*

**Ключові слова:** *емоція, емоційний інтелект, алекситимія, психологія мистецтва, живопис, техніка колористики.*

У теорії психології емоційний інтелект як об'єкт дослідження активно розглядається з 90-х років ХХ століття. Проблематика емоційного інтелекту не виникла на місці теоретичної пустелі, а є закономірним продовженням наукових пошуків психологів у галузі дослідження механізмів ефективної взаємодії свідомості та емоцій.

Проблема визначення ефективних засобів емоційного розвитку була поставлена ще на початку ХХ століття Л. С. Виготським, який, полемізуючи з поглядами попередників (В. Вундт, 1912 р., та ін.), наголошував на тому, що емоції можуть бути зрозумілі лише в контексті людського життя та їх розвиток не може обмежуватися прагненням до досягнення задоволення. В. Вундт і Є. Клапаред наполягали саме на подібному розгляді емоційного розвитку, як руху від незадоволення до задоволення. Дослідник В. К. Віллонас розглядає питання емоційного розвитку з позицій системного підходу, роблячи акцент на функціях і факторах емоційного розвитку.

Емоційний інтелект як запоруку кар'єрного росту, фактор професійної успішності та лідерства активно вивчають українські дослідники М. Андрущенко, А. Ю. Безуська, О. Подужайло. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища досліджує С. П. Дерев'яноко. Грунтовними є дослідження С. В. Луценко з проблематики «Емоційний інтелект як показник спроможності особистості керувати своїм емоційним станом», та О. В. Милославської «Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності». Л. М. Шимановська-Діанич вивчає особливості креативно-емоційного інтелекту.

Однак, проблемі розвитку емоційного інтелекту студентів-педагогів відомими вченими не приділялось достатньо уваги. Тому актуальною є ціль статті – навести компоненти емоційного інтелекту, розширити даний перелік алекситимією, та запропонувати ефективний засіб розвитку емоційного інтелекту – живопис. Завданням статті є представлення однієї зі складових авторської методики «Розвиток емоційного інтелекту засобами живопису» – техніки колористики.

Р. Бар-Он виділив наступні компоненти емоційного інтелекту:

- інтраперсональний: самоспостереження, емоційна самосвідомість, самоствердження, незалежність, самоактуалізація;
- інтерперсональні: емпатія, соціальна відповідальність, інтерперсональні відносини;
- управління стресом: толерантність до стресу, контроль імпульсивності;
- здатність до адаптації: перевірка реальності, гнучкість, рішення проблем;

- оцінка загального настрою: оптимізм, щастя.

На нашу думку, до критеріїв емоційного інтелекту слід додати алекситимію. Цей термін запропонував у 1973 році Пітер Сіфнеос.

Алекситимія – психологічна характеристика особистості, що включає наступні особливості:

- складності у визначенні та описі (вербалізації) власних емоцій і емоцій інших людей;
- складність у відокремленні емоцій від тілесних відчуттів;
- зниження здатності до символізації, зокрема до фантазії;
- фокусування переважно на зовнішні події, на шкоду внутрішнім переживанням;
- схильність до конкретного, утилітарного, логічного мислення при дефіциті емоційних реакцій.

Для розвитку емоційного інтелекту і зниженню рівня алекситимії ми пропонуємо використовувати живопис як один з найкращих засобів невербального впливу на емоції людини.

Мистецтво завжди «торкається» сфери естетичних емоцій, «працює» з людськими почуттями. З точки зору Л. С. Виготського «пристрасті, емоції входять в зміст творів мистецтва, однак у ньому вони перетворюються. Подібно до того, як художній прийом створює метаморфоз матеріалу твору, він створює і метаморфоз почуттів. Сенс цього метаморфозу почуттів полягає в тому, що вони підносяться над індивідуальними почуттями, узагальнюються і стають суспільними» [2]. Будь-які явища природи (в тому числі і людські взаємини), які спонукають «рух почуттів», можуть служити поштовхом для художньої творчості, продуктом якого є твори мистецтва. Живопис, за своєю суттю, призначений безпосередньо впливати на емоційний стан людини.

Живопис – вид образотворчого мистецтва, твори якого створюються за допомогою фарб, що наносяться на яку-небудь поверхню. Живопис один з найважливіших засобів художнього відображення і тлумачення дійсності, він впливає на думки і почуття глядачів. Ідейний задум творів живопису конкретизується в темі і сюжеті та втілюється за допомогою композиції, малюнка і кольору (колориту). Використовуються монохромний живопис – одним кольоровим тоном або відтінками одного тону і система взаємопов'язаних колірних тонів (барвиста гама), незмінний локальний колір і зміни кольору (півтони, переходи, відтінки), що показують розходження у висвітленні предметів і в їх положенні в просторі, рефлeksi, показують взаємодію розфарбованих предметів; загальний живописний тон дозволяє зобразити предмети в єдності з навколишнім середовищем. Виразність живопису визначається і характером мазка, обробкою барвистої поверхні (фактура). Передача



обсягу і простору пов'язана з лінійною і повітряною перспективою, тінєвим моделюванням, використанням тональних градацій і просторових якостей теплих і холодних кольорів. Жанри живопису: історичний, побутовий, портрет, пейзаж, натюрморт та ін. Розрізняють монументально-декоративний живопис (стінні розписи, плафони, панно), станковий живопис (картина), декоративний живопис (театральні і кіно-декорації), декоративний розпис предметів побуту, мініатюра (ілюстрування рукописів, портрет), діорама і панорама. Основні технічні різновиди – олійний живопис, живопис водяними фарбами по штукатурці – фреска, темпера, клейовий живопис, восковий живопис, емаль, мозаїка, вітраж; акварель, гуаш, пастель, туш також служать для виконання живописних творів [4].

Колір – чудове явище природи. Він не тільки передає важливу інформацію про предмет, але й має здатність викликати хвилюючі думки і почуття у людини [1].

З давніх часів було відомо, що червоний колір збуджує, зелений заспокоює, чорний пригнічує, а жовтий сприяє створенню гарного настрою. Чи підтверджується наукою таке ставлення людини до кольору?

Вивченням впливу різних кольорів на психіку людини займалися вчені різних епох, в тому числі великий німецький поет, натураліст і мислитель Йоганн Вольфганг Гете. Він вважав, що світло, колір і емоція є ланками одного ланцюга. При цьому він розрізняв вплив кольору на організм людини (фізіологічний стан) і вплив його на внутрішній світ (психологічну сферу) [5]. Гете зазначав, що червоний і жовтий кольори веселять, збуджують, тоді як синій колір заспокоює.

Вплив кольорів на відчуття, швидкість психічних процесів досліджував відомий невропатолог В. М. Бехтерев. Він з'ясував, що промені, які знаходяться в теплій частині спектру (помаранчеві, червоні) – оживляють, спонукають до дій, жовтий колір не робить помітного впливу на психіку, зелений колір робить психічні процеси повільнішими, а фіолетовий гальмує їх. На підставі численних спостережень В. М. Бехтерев прийшов до висновку, що блакитні кольори надають натхнення при збудженому психічному стані, рожеві – активізують дії при пригніченому стані.

Особливу роль серед інших кольорів має червоний колір. За міжнародною угодою, червоний колір служить сигналом небезпеки, знаком заборони.

Для підвищення рівня емоційного інтелекту студентів-педагогів була розроблена авторська методика «Розвиток емоційного інтелекту засобами живопису», її впровадження дозволило зафіксувати зниження рівня алекситимії, та підвищення рівня одного з

найважливіших показників емоційного інтелекту: вміння визначати настрої людей, що підтверджує ефективність даного засобу.

Отже, подальше дослідження особливостей впровадження технік живопису дозволить розширити перелік засобів розвитку емоційного інтелекту студентів-педагогів.

#### Література

1. Базыма Б. А. Цвет и психика. Моногр. / Харьк. гос. акад. культуры. – Х. : ХДАК, 2001. – 172 с.

2. Выготский Л. С. Учение об эмоциях в свете современной психоневрологии / Л. С. Выготский // Вопросы философии. 1970. – № 6. – С. 119 – 130.

3. Гаранян Н. Г. Концепция алекситимии / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // Журнал социальной и клинической психиатрии. – 2003. – № 1. – С. 128 – 145.

4. Искусства пластические // Популярная художественная энциклопедия: архитектура, живопись, скульптура, графика, декоративное искусство. – М. : Советская энциклопедия, 1986. – Т. I. – 329 с.

5. Левинсон Ю. М., Миллер М. А. Влияние на человека биоэнергоинформации живописи / Ю. М. Левинсон, М. А. Миллер // Парапсихология и психофизика. – 1994. – № 2. – С. 3 – 7.

#### **Nataliya Diomidova. Painting as means of development of the pedagogy students' emotional intelligence.**

*The article deals with the problem of defining effective means of development of emotional intelligence of the pedagogy students, main achievements in the area are described. It is proposed to add alexithymia as a criterion of emotional intelligence. Painting is regarded as one of the means of non-verbal influence on a person's emotions, one of the components of the author's method of "Development of emotional intelligence by means of painting" – the coloristic technology – is represented.*

**Keywords:** *emotion, emotional intelligence, alexithymia, psychology of art, coloristic technology.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 37.012:001.8

Дмитренко Тамара Олександрівна  
Херсонський державний університет  
Ярьсько Катерина Олександрівна  
Національний технічний університет (ХПІ)

## ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

*На підґрунті застосування поняття педагогічної методології визначено особливості наукового педагогічного мислення: спрямованість на здобуття нових знань, системність, багатовимірність, ієрархічність, доведеність. Унаочнено багаторівневу і багатовимірну педагогічну систему у вигляді графової моделі. Закладено основи сучасної педагогіки з урахуванням процесів інтеграції, диференціації, оптимізації, адаптації тощо.*

**Ключові слова:** наукове педагогічне мислення, системність, багатовимірність, ієрархічність, доведеність.

Розвиток загальної педагогіки та її галузей (соціальна педагогіка, педагогіка вищої школи тощо) у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. визначався впливом системного, багатовимірного і мережевого мислення фахівців. Учені-психологи визначають мислення як процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності. Думка – одиниця, “кліточка” мислення [1, с. 222-223]. Основними формами мислення, що розглядаються логікою, є поняття, судження, умовиводи [2, с. 180]. Розрізняють такі види мислення: словесно-логічне, наочно-образне, наочно-дієве. Вважається доведеним, що словесно-логічне мислення є найбільш пізнім продуктом історичного розвитку мислення; перехід від наочного до абстрактного мислення складає одну з ліній цього розвитку [1, с. 222-223]. Кібернетика розглядає мислення як інформаційний процес отримання, перероблення, зберігання та застосування інформації для вирішення ситуації, що склалася [3]. Фахівець з теорії соціальних комунікацій В. О. Ільганаєва надає таке визначення: “мислення – активний процес пізнання, отримання знань про такі об’єкти, властивості і відношення, які не можуть бути сприйняті на почуттєвому рівні” [4, с. 216]. В цілому мислення – процес організації мислеформ, опосередкований мозком [4, с. 217]. Стосовно другого визначення, автором розглянуто процес пізнання як одновимірний (організація), що є недостатнім. На думку фахівця з універсології В. О. Полякова, важливою функцією мислення є здатність до прийняття рішення в нових ситуаціях, на основі виділених і пізнаних законів навколишнього світу [5]. Філософи

розрізняють донаукове і наукове мислення; виникнення останнього означає якісно новий етап у пізнанні людиною світу, коли вперше з'являється проблема методу пізнання. Питання специфіки наукового мислення має не тільки теоретичне значення; його рішення є важливим і для практики пізнання, зокрема для визначення критеріїв науковості (теоретико-методологічний рівень). Особливістю наукового мислення є спрямованість на відкриття нових знань, а не на отримання практичного результату. У цьому відношенні донаукове і сучасне повсякденне мислення докорінно відрізняються від наукового, тому що безпосередньо пов'язані з рішенням практичних завдань. Зв'язок наукового мислення з практичними потребами не безпосередній, прямий, а опосередкований, непрямий. Дійсно, практика є джерелом проблем, які вирішують науковці; опосередкованість полягає в тому, що спочатку, в процесі наукового мислення слід здобути нові знання про об'єкти, а вже потім їх застосовувати для рішення практичних завдань.

Інші особливості наукового мислення полягають у розробці й використанні методів пізнання. У другій половині ХХ ст. поширеною була класифікація методів на універсальний, яким користуються всі науки (розробляється в філософії); загальний, який застосовується не у всіх, але в більшості наук (моделювання, формалізація, порівняльно-історичний, методи математичної статистики тощо); спеціальні методи, що характеризують певну наукову галузь. У теорії пізнання діалектичного матеріалізму наголошується на тому, що в кожному науковому дослідженні необхідно користуватися трьома групами методів. У цьому зв'язку полягає об'єктивна діалектика одиничного, особливого і загального, що є характерним для будь-якого предмета, явища [6, с. 121].

Упродовж зазначеного періоду поняття методології змінювалося: від учення про метод (1975 р.), про засоби, передумови і принципи організації (1987 р.), про способи організації та побудови, тобто здійснення теоретичної і практичної діяльності (2001 р.). Зараз педагогічна методологія розглядається як учення про способи організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність), що мають місце в процесі спілкування суб'єктів педагогічної системи (педагог, учні) з метою отримання, перетворення, розуміння, зберігання та застосування інформації, яка забезпечує пізнання і перетворення педагогічних об'єктів (педагогічна система, педагогічний процес тощо) [7, с. 64-71]. У наведеному визначенні педагогічна методологія розглядається як трьохвимірний об'єкт, що включає три множини способів: організації, управління і спілкування між суб'єктами.

Методологічна система дослідження є конкретизацією визначення методології. Система включає науковий апарат (мету, завдання, об'єкт, предмет, гіпотезу, концепцію тощо), загальні принципи (філософську методологію), підходи як теоретичні концепції, які можна використати до всіх або до більшості наукових досліджень (загальнонаукову методологію), сукупність методів, принципів і процедур в конкретній науковій дисципліні (конкретно-наукову методологію). На нашу думку, для того, щоб указані вище компоненти створювали методологічну систему, необхідно забезпечити: взаємозв'язок між ними; наступність між складниками наукового апарату; спрямованість принципу на об'єкт і предмет дослідження або процес, результат, суб'єктів тощо; класифікацію підходів, їх взаємозв'язок і спрямованість; класифікацію методів конкретної наукової дисципліни.

Для класифікації підходів можна використовувати такі підгрунтя: стан об'єкта (статичний, динамічний), характеристики процесів (лінійні, нелінійні; детерміновані, ймовірнісні). Серед інших особливостей наукового педагогічного мислення слід назвати такі: системність, багатовимірність, ієрархічність, мережевість, доведеність і повноту. Системність наукового мислення проявляється у всіх фазах його функціонування: визначенні цілей і завдань, розгляді об'єкта і предмета, умов досягнення цілей, а також в отриманому результаті.

Система цілей наукового мислення розробляється відповідно аспектів їх розгляду: поточні (тактичні), перспективні (стратегічні); спрямовані на виховання, розвиток, соціалізацію людини; формування її якостей тощо. Завдання отримуємо через диференціацію цілей, що здійснюється на певному підґрунті. Завдання також створюють взаємопов'язану систему компонентів. Системне мислення реалізується через принцип системності, а саме: розгляд об'єктів навколишнього світу як систем – простих, великих, складних; системний підхід (структурно-функціональний, генетичний); структурно-функціональний аналіз (вивчення структури як сукупності взаємопов'язаних компонентів і функцій, що розглядається як “призначення” (“роль”) “одного” з елементів деякої цілісності по відношенню до “іншого” або до цілісності).

Системне педагогічне мислення дозволило обґрунтувати поняття педагогічної системи (В. П. Беспалько), що почала розглядатися як предмет науки. У дослідженні педагогічна система – умова здійснення педагогічного процесу. Розглянемо характеристики педагогічної системи: багаторівневість: за суб'єктом і об'єктом впливу (індивідуальна – суб'єкт і об'єкт впливу – учень; групова – суб'єкт – педагог, об'єкт – група учнів; навчального закладу – суб'єкт – керівництво закладу, об'єкт – колектив педагогів і учнів; суспільства –

суб'єкт – держава, об'єкт – суспільство); за об'єктом проектування – дитячий садок, загальноосвітня школа; кількість різноманітності: за структурою (складники – мета, принципи, зміст, методи, форми діяльності, суб'єкти; зв'язки – прямі, зворотні); цілеспрямованість (системоутворювальний фактор у статистиці – мета); цілісність (всі компоненти і зв'язки наявні; вони виконують належні функції, як і сама система, що володіє емерджентними якостями, наприклад технологічністю); багатовимірність (педагогічна система є трьохвимірною – організації, управління, спілкування). Отже, розгляд системності наукового педагогічного мислення дозволив обґрунтувати характеристики педагогічної системи, зокрема кількість різноманітності.

Для підвищення ефективності функціонування системи використовуються різні заходи, зокрема представлення педагогічної системи як трьохвимірної. У педагогічній системі організації системоутворювальний фактор – організація як вплив на особистість учнів з метою згуртування, зацікавлення, мотивації до діяльності, підготовки до неї через проектування цілей, визначення етапів, способів і засобів діяльності на кожному етапі, вказівок стосовно виконання діяльності, результатів. Психологи (П. Я. Гальперін, В. Я. Ляудіс, А. І. Подольський, Н. Ф. Талізїна) вважають, що орієнтувальна діяльність є визначальною для досягнення її ефективності (перший і другий етапи формування розумової дії згідно з концепцією П. Я. Гальперїна) [1]. Першим етапом технології навчання у вищій школі є також орієнтувальний, метою якого є усвідомлення студентами необхідності, можливості, послідовності навчання, необхідної літератури, рівня засвоєння (репродуктивного, пошукового, творчого), результатів, а також побудова відповідної схеми орієнтувальної основи дій (ООД). У педагогічній системі управління системоутворювальним фактором у динаміці є управління діяльністю учнів з матеріальним (матеріалізованим) об'єктом відповідно до вказівок, отриманих під час орієнтувальної діяльності, що супроводжується голосною соціальною промовою (етапи 3 і 4 концепції П. Я. Гальперїна [1]). Другим етапом технології навчання у вищій школі є пізнавально-перетворювальний. Засобами управління діяльністю студентів є інформаційні блоки першого і другого рівнів, основу яких складають алгоритми діяльності. Як правило, студенти мають справу не з реальними об'єктами, а з їх моделями. На етапі пізнання частіше за все використовується метод аспектного аналізу, який дозволяє розглянути вивчаємий об'єкт з різних боків і обґрунтувати його характеристики. Якщо вони не задовольняють дослідника, то вносяться корективи в модель об'єкта (перетворювальний етап технології навчання). Основним видом

управління на цьому етапі є співуправління. На контрольно-рефлексивному етапі, що відповідає 5 і 6 етапам концепції П. Я. Гальперіна, має місце мова “про себе” і завершення інтеріоризації як формування внутрішньої структури розумової дії через зовнішню (соціальну) діяльність [1, с. 288-289]. Системоутворювальним фактором на цьому етапі є процес інтеріоризації, а видом управління – самоуправління. Трьохвимірна система формування діяльності (організації, управління, інтеріоризації) є багаторівневою: підсистеми організації та управління є груповими (суб’єкти діяльності – педагог, учні), а підсистема інтеріоризації – індивідуальна (суб’єкт діяльності – учень). Функціонування педагогічної системи, яка складається із трьох підсистем, слід оцінювати через критерій – поступовий перехід від прямого управління до співуправління і самоуправління (В. Я. Ляудіс) [8]. Отже, проектування педагогічної системи відбувається під впливом рівня розгляду (індивідуальна, групи, навчального закладу), виміру (організація, управління, інтеріоризація) з урахуванням критерію (перехід від прямого управління до самоуправління) (рис. 1).

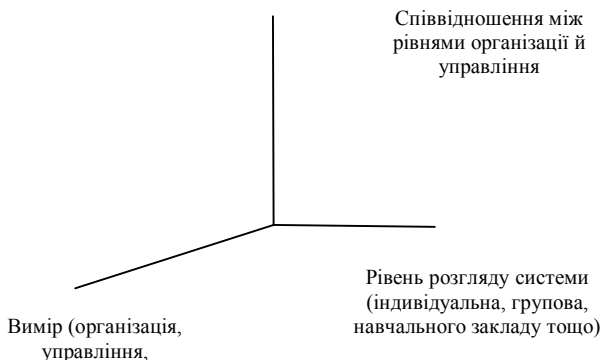


Рис. 1. Сутність мережевого підходу до проектування педагогічної системи.

Відомо, що педагогічна система представляє собою абстрактний об’єкт, який функціонує на підґрунті отримання, переробки, зберігання та застосування інформації. Сукупність педагогічних систем (багатовимірних, багаторівневих) – абстрактна мережа – позначений орієнтований граф, вершинам якого відповідають слова (словосполучення), а дугам – семантичні відношення, що існують між словами. На рис. 2 зображено такий граф, вершинами якого є підсистеми організації, управління, інтеріоризації, а дуги –

взаємозв'язки між ними, що символізують перехід від орієнтувального етапу технології до пізнавально-перетворювального (дуга 1-2), від нього – до етапу інтеріоризації (дуга 2-3); дуга 3-1 – зворотний зв'язок.

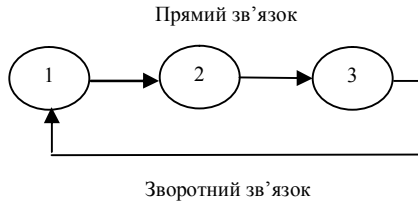


Рис. 2. Граф сукупності підсистем організації (1), управління (2), інтеріоризації (3).

Відомо, що мережа має різні конфігурації: зірки, в якій дуги виходять із однієї точки, ієрархії рівнів, кільця (замкнутий контур), змішані (об'єднують кілька конфігурацій) [4]. Позначений орієнтований граф сукупності підсистем (рис.2) представляє замкнутий контур, тобто має конфігурацію кільця.

На рис. 3 представлено граф сукупності педагогічних систем: трьохвимірних і трьохрівневих.

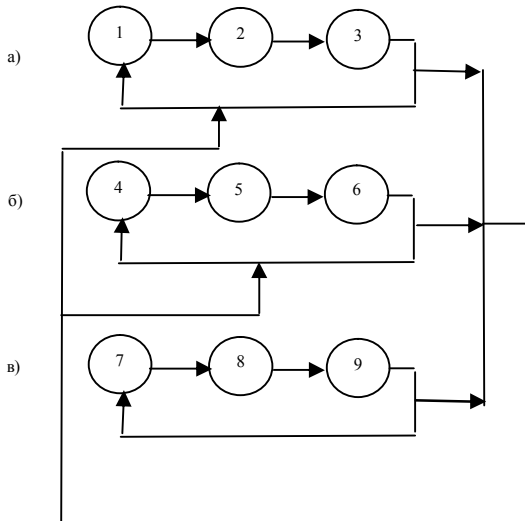


Рис. 3. Граф сукупності педагогічних систем: багатовимірних і багаторівневих.



- а) педагогічна система навчального закладу;
- б) педагогічна система групи учнів і педагога;
- в) індивідуальна педагогічна система.

Аналіз рис. 3 показує, що граф сукупності педагогічних систем має змішану конфігурацію – кільця та ієрархії рівнів. Вершинами графу (рис. 3) є педагогічні системи як інваріанти інформаційного типу, які описуються сукупністю множин:

$$A = \{a_1; a_2; a_3; a_4; a_5; a_6; a_7\}, \quad B = \{b_1; b_2\},$$

де  $a_1$  – педагог;  $a_2$  – цілі;  $a_3$  – принципи;  $a_4$  – зміст;  $a_5$  – методи;  $a_6$  – форми спільної діяльності суб'єктів;  $a_7$  – учні;  $b_1$  – прямий зв'язок (педагог – учні);  $b_2$  – зворотний зв'язок (учні – педагог).

Множина А реалізує відношення порядку. Педагогічну систему можна представити через позначений орієнтований граф (рис. 4).

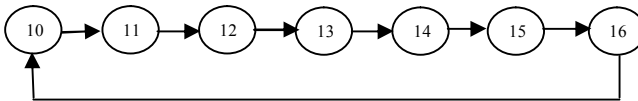


Рис. 4. Позначений орієнтований граф педагогічної системи.

10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 – компоненти педагогічної системи; (10-16) – прямий зв'язок; (16-10) – зворотний зв'язок.

Вершинами графу (рис. 4) є слова (педагог, цілі, принципи, зміст, методи, форми, учні) та словосполучення (форми спільної діяльності суб'єктів педагогічної системи – педагога й учнів). Семантичними відношеннями, що існують між вершинами, є відношення порядку (правила розташування), а також значення (роль) кожного компонента. Для того, щоб сукупність педагогічних систем (модель) утворювала семантичну мережу, необхідно відобразити множину понять і зв'язків між ними, обумовлених властивостями фрагменту навколишнього світу, що розглядається. Так, педагог як багатовимірний суб'єкт здійснює організацію як вплив на особистість учня; управління як вплив на його діяльність і спілкування (прямий і зворотний зв'язок).

Таким чином, розкриті особливості наукового педагогічного мислення: спрямованість на отримання знань, системність, багатовимірність, ієрархічність і мережевість. Розглядаємо поняття доведеності як особливості педагогічного мислення. У логіці доведенням йменують обґрунтування істинності знання через інше знання, істинність якого доведена а ргіогі [2, с. 118]. Положення

наукового мислення мають бути обґрунтовані, інакше вони як істини ще не входять до складу науки. Доведення наукового положення може бути здійснено теоретично або практично. Розглянемо положення: “Переважає більшість наукових робіт з педагогіки розглядають процеси в якості об’єктів”. Доведення на практиці (емпіричне) здійснити нескладно. Слід узяти певний проміжок часу, проаналізувати назви дисертацій з педагогіки, що включають об’єкт, предмет, проблему, обмеження, і довести істинність (хибність) вихідного положення. Складніше здійснити доведення теоретично. По-перше, слід надати положення, які було доведено. Ними, на нашу думку, є такі. Будь-який об’єкт навколишнього світу може перебувати в одному з двох станів – статичному або динамічному. Людина як об’єкт педагогіки перебуває у стані постійних змін. Дослідження має на меті спостереження за ними, забезпечення умов їх здійснення, оцінювання наслідків тощо. Статика забезпечується через вихідні дані (“зріз”), умови, які впродовж деякого періоду залишаються незмінними. На вищих ступенях розвитку наукового мислення (теоретико-методологічний рівень) у галузі доведення постає і більш складне завдання. Дослідник намагається довести не тільки окреме положення, він ставить питання стосовно доведення всієї наукової теорії. Це можна прослідкувати на прикладі математики, в якій виник спеціальний розділ – основи математики (К. Гедель, 1931 р.). У зв’язку з розвитком наукового педагогічного мислення суттєво змінилися загальні основи педагогіки. Розробляючи їх, слід віддзеркалити характеристики наукового педагогічного мислення: системність, багатовимірність, ієрархічність, мережевість, доведеність і на цьому підґрунті вирішити такі завдання: визначити, до якого виду відноситься педагогічна теорія; виявити значення наукового пояснення і розуміння; розглянути гіпотезу як форму пізнання; поставити і вирішити питання оптимізації й адаптації в теорії та практиці; сформулювати вимогу функціональної повноти дослідження в педагогіці.

У вирішенні названих вище завдань слід ґрунтуватися на досягненнях з філософії, логіки, психології, педагогіки тощо.

Висновки.

1. Наукове педагогічне мислення – багатовимірний об’єкт; при визначенні його особливостей слід ґрунтуватися на досягненнях з філософії, психології, логіки, кібернетики, теорії соціальних комунікацій тощо. Філософи стверджують, що особливістю наукового мислення є спрямованість на здобуття нових знань. У педагогіці процес наукового мислення пов’язаний з практикою, але цей зв’язок не є прямим, а опосередкованим, який полягає в тому, що спочатку

слід здобути нові знання про об'єкти, а потім застосовувати їх для рішення практичних завдань.

2. Визначальну роль у процесі наукового педагогічного мислення відіграє педагогічна методологія як трьохвимірний об'єкт, який включає три множини способів пізнання: організації, управління і спілкування між суб'єктами педагогічної системи. Особливостями наукового педагогічного мислення, що витікають із застосування педагогічної методології, є такі: системність, багатовимірність, ієрархічність, мережевість, доведеність і повнота.

3. Наукове педагогічне мислення відбувається в педагогічній системі, що є предметом науки. Системність мислення проявляється в цілях (система цілей – стратегічні, тактичні), у розгляді об'єктів як систем, у застосуванні системного підходу (структурно-функціонального, генетичного), у проектуванні компонентів педагогічної системи і зв'язків між ними як умов досягнення цілей і завдань.

4. Головним об'єктом системного педагогічного мислення і одночасно умовою досягнення його ефективності є педагогічна система – багаторівнева (за суб'єктом і об'єктом впливу та об'єктом проектування); така, що володіє великою кількістю різноманітності (за компонентами, зв'язками, функціями); цілеспрямована (системоутворювальний фактор – мета); цілісна (за наявністю компонентів, зв'язків, виконанням належних функцій, володінням емерджентними якостями, зокрема технологічністю); багатовимірна – за виконанням функцій організації, управління, спілкування.

5. Диференціація педагогічної системи на сукупність взаємопов'язаних підсистем забезпечує її технологічність. Підсистема організації є умовою здійснення орієнтувальної діяльності, яка, на думку психологів П. Я. Гальперіна та його послідовників, підвищує ефективність діяльності (перший і другий етапи відповідно до концепції поетапного формування розумових дій). Підсистема управління є умовою здійснення пізнавальної і перетворювальної діяльності (етапи 3 і 4 концепції П. Я. Гальперіна). Підсистема інтеріоризації (5 і 6 етапи) є умовою формування внутрішньої розумової дії через зовнішню діяльність (орієнтувальну, пізнавальну, перетворювальну).

6. Сутність мережевого мислення стосовно проектування педагогічної системи полягає в урахуванні рівня розгляду (індивідуальна, групова, навчального закладу), виміру (організація, управління, інтеріоризація) і критерію – поступового переходу від прямого управління (на орієнтувальному етапі) до співуправління (на пізнавально-перетворювальному етапі) і самоуправління на етапі інтеріоризації.

7. Педагогічна система – абстрактний об'єкт інформаційного типу – функціонує на підґрунті прямих і зворотних зв'язків. Цей об'єкт майже втратив наочність. У даній роботі зроблено спробу унаочнити педагогічну систему з використанням теорії графів. Представлено граф сукупності підсистем, з'єднаних послідовно через прямий і зворотний зв'язки. Модель відображає багатовимірність педагогічної системи і має конфігурацію кільця. Граф сукупності педагогічних систем відображає не тільки її багатовимірність, але й багаторівневність і має змішану конфігурацію – кільця та ієрархії рівнів.

8. Наукове педагогічне мислення має особливість – здатність до побудови мережі педагогічних систем, що віддзеркалено на прикладі графу сукупності педагогічних систем. Вершинами графу є педагогічні системи, які описуються множинами компонентів і зв'язків, що реалізують відношення порядку. Для побудови семантичної мережі, яка описує граф сукупності педагогічних систем, слід відобразити множину понять і зв'язків між ними, що описують компоненти педагогічної системи: суб'єктів, цілі, принципи, зміст, методи і форми діяльності.

У подальшому будуть вирішені такі завдання, які відносяться до основ педагогіки: оптимізація й адаптація в педагогічній теорії та практиці, функціональна повнота наукового педагогічного дослідження, інтеграція процесів у педагогічній системі.

### **Література**

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

2. Войшвилло Е. К. Логика: Учебник для студентов высш. учеб. заведений / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 448 с.

3. Коршунов Ю.М. Математические основы кибернетики. – М.: Энергия, 1985. – 365 с.

4. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): словарь-справочник. – Харьков: КП «Городская типография», 2009. – 392с.

5. Поляков В. А. Универсология / В. А. Поляков. – М. : Амрита-Русь, 2004. – 320 с.

6. Диалектика процесса познания / Под ред. М. Н. Алексева, А. М. Коршунова. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1985. – 367 с.

7. Дмитренко Т. А, Ярьсько Е. В. Методология педагогики: характеристики, дефиниция / Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Вып.6. – Екатеринбург : изд-во «СВ-96», 2010. – 384 с.

8. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Издательство Московского ун-та, 1989. – 240 с.

9. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / Отв. Ред. П. В. Алексеев / С. И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

10. Лазарев Ф. В. Философия: учебное пособие для студентов / Ф. В. Лазарев, М. К. Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.

**Tamara Dmitrenko, Ekaterina Yaresko. The peculiarities of scientific-pedagogical thinking.**

*On the bases use the definition of the pedagogical methodology the peculiarities of scientific-pedagogical thinking: the directin on the obtaining new knowledges, systematic, variety, hierarchically, grentidly are determined. The varied hierarchical pedagogical system is applied visual methods. The bases of modern pedagogics with account the processes of integration, differentiation, optimization, adaptation.*

**Keywords:** *scientific pedagogical thinking, systemic, multidimensional, hierarchical, proven.*

Надійшла до редколегії 17.09.2012

**УДК 378:33**

**Добровольська Катерина В'ячеславівна**

Вінницький інститут економіки

Тернопільського національного економічного університету

**КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ  
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

*Проаналізовані основні підходи до розуміння сутності професійної самосвідомості, визначені структурні компоненти (пізнавально-інформаційний, спонукально-емоційний і поведінковий) професійної самосвідомості студентів економічного ВНЗ.*

**Ключові слова:** *самосвідомість, професійна самосвідомість, компоненти професійної самосвідомості.*

Сучасною економікою затребуваний ініціативний і самостійний фахівець як суб'єкт професійної діяльності, здатний активно й творчо будувати свої відносини з людьми, готовий до постійного професійного розвитку, соціальної та професійної мобільності. Особливе значення у структурі професійної готовності майбутнього

фахівця належить професійній самосвідомості, яка є важливим особистісним чинником регулювання як поточної діяльності, так і професійного розвитку суб'єкта загалом. Особливе значення має формування професійної самосвідомості фахівців економічного профілю, від яких залежить успіх реформування економіки, розвиток економічних відносин у країні. Від сучасного економіста вимагається не тільки здатність працювати в кризових умовах, грамотно аналізувати економічні процеси, знаходити ефективні рішення професійних завдань, але й розвинута професійна самосвідомість, особистісна включеність у професію, ціннісне ставлення до неї, бажання займатися постійним професійним саморозвитком.

*Мета* нашої статті полягає у теоретичному аналізі основних підходів до розуміння сутності професійної самосвідомості фахівців економічного профілю та визначенні на цій основі компонентів цього особистісного утворення.

Проблема розвитку та формування професійної самосвідомості розглядалася в працях багатьох дослідників. Вагому цінність для розуміння особливостей становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців мають дослідження професійної ідентичності особистості (О. Денисова, Т. Маралова, У. Родигіна, О. Трандіна, Л. Шнейдер та ін.), професійного самовизначення (Є. Климов, Т. Кудрявцев, М. Пряжников та ін.), професійної спрямованості (В. Абрамова, Т. Деркач, О. Каганов, В. Потіха та ін.), професійних інтересів і нахилів (С. Кряжде, Л. Йовайша, О. Прядехо та ін.), ціннісного ставлення до професії (М. Дьоміна).

Найбільш повно і всебічно досліджені різні аспекти розвитку професійної самосвідомості педагогів і психологів. Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до питань формування професійної самосвідомості фахівців іншого профілю, зокрема, майбутніх економістів. Окремі аспекти розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю лише побіжно розглядалися в контексті проблематики формування різних складових їх професійної готовності: професійної компетентності (О. Бабаян, Л. Дибкова), креативної особистості (Л. Мацапура), професійної адаптації (Л. Петльована), професійної мобільності (Є. Іванченко), професійної спрямованості (В. Зінченко), професійної рефлексії (Н. Димченко), діалогічної культури (Г. Шкляєва), критичного мислення (О. Колесова). Проблема розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів на етапі їх підготовки у вищому навчальному закладі не виступала предметом спеціального комплексного дослідження. Особливої уваги потребує питання структурних компонентів професійної самосвідомості як складного інтегрального утворення особистості майбутнього економіста.

Теоретичний аналіз праць психологів і педагогів дозволяє констатувати різноманітність точок зору на проблему сутності та структури професійної самосвідомості особистості. На думку П. Шавір, професійна самосвідомість – це вибіркова діяльність самосвідомості особистості, підпорядкована завданню професійного самовизначення, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності [5]. Т. Миронова розглядає професійну самосвідомість як різновид соціально-специфічної самосвідомості, що формується під впливом професійного середовища та активної участі людини у професійній діяльності [3].

Різноманіття точок зору щодо сутності професійної самосвідомості спричинило різноплановість уявлень про її структурні компоненти. Одне з перших досліджень структури професійної самосвідомості належить Є. Климову. На його думку, професійна самосвідомість містить: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти, знання про ступінь своєї відповідності професійному еталону, про своє місце в системі професійних "ролей"; знання про ступінь визнання особистості в професійній групі; знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіхів і невдач; уявлення про себе та свою роботу в майбутньому [2].

Найчастіше дослідники у структурі професійної самосвідомості виділяють три компоненти з незначними варіаціями. Так, наприклад, С. Головко розрізняє гностичний (знання змісту і вимог до людини майбутньої професійної діяльності, своїх здібностей і можливостей), аксіологічний (оцінка своїх знань, умінь, здібностей, можливостей, їх відповідності майбутній діяльності, оцінка себе іншими) і регулятивний (ставлення до себе як до професіонала, рівень і адекватність домагань, ставлення до себе інших професіоналів) компоненти професійної самосвідомості [1].

Частина дослідників відходить від традиційної трикомпонентної структури професійної спрямованості, виділяючи в ній чотири або більше складових. Зокрема, Т. Чупшева, досліджуючи акмеологічні особливості розвитку професійної самосвідомості менеджерів по роботі з персоналом, визначила чотири компоненти: когнітивний, емоційний, мотиваційно-цільовий і операціональний. Н. Скрипникова також веде мову про чотири компоненти професійної самосвідомості: когнітивний, емоційний, мотиваційний і творчий.

М. Смірнов розробив теоретичну модель професійної самосвідомості, яка також містить чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, афективно-вольовий, комунікативний [4].

На основі аналізу різних підходів до визначення структури професійної самосвідомості фахівців різного профілю, а також

врахування особливостей економічної діяльності і вимог, які вона ставить до особистості, нами виокремлено три компоненти у структурі професійної самосвідомості студентів вищих економічних навчальних закладів: пізнавально-інформаційний, спонукально-емоційний і поведінковий. Пізнавально-інформаційний компонент відображає когнітивний аспект професійної самосвідомості студентів економічного ВНЗ: обізнаність з особливостями, функціями і завданнями професійної діяльності економіста, її соціальною й особистісною значущістю, знання про професійно важливі якості, уявлення про образ економіста-професіонала та власну відповідність йому, усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів. Спонукально-емоційний компонент характеризує афективний аспект професійної самосвідомості майбутніх економістів: емоційне ставлення до професії, інтерес і схильність до економічної діяльності, ставлення до процесу професійної підготовки, мотивація навчально-пізнавальної діяльності. Ставлення студентів до змісту й умов майбутньої професійної діяльності може бути загальним і парціальним. Останнє характеризує ставлення до конкретних аспектів діяльності: її змісту й умов, престижності, рівня оплати, можливостей кар'єрного зростання тощо. Поведінковий компонент професійної самосвідомості майбутніх економістів знаходить вияв у пізнавальній активності під час аудиторної навчально-пізнавальної діяльності, наполегливому оволодінні професійними уміннями і навичками під час виробничої практики, участі у науково-дослідній діяльності, активному професійному самовдосконаленні.

*Висновки.* Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави розглядати професійну самосвідомість як складне інтегральне особистісне утворення, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Враховуючи особливості професійної діяльності фахівців економічного профілю, у структурі їх професійної самосвідомості можна виокремити три компоненти (пізнавально-інформаційний, спонукально-емоційний і поведінковий), що характеризують комплекс уявлень про себе як професіоналів, систему ставлень і установок до себе як представників економічної професії.

### **Література**

1. Головки С. А. Развитие профессионального самосознания будущих офицеров: автореф. дисс... на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / С. А. Головки. – Саратов, 2009. – 20 с.

2. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ, 1998. – 350 с.



3. Миронова Т. Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дисс... на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 "Психология труда; инженерная психология" / Т. Л. Миронова. – М., 1999. – 44 с.

4. Смирнов М. А. Развитие профессионального самосознания будущих юристов в условиях использования интерактивных методов обучения: автореф. дисс... на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогическая психология" / М. А. Смирнов. – Казань, 2007. – 19 с.

5. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения / П. А. Шавир. – М., 1991. – 95 с.

### **Katherina Dobrovolska. Components of professional identity of future economists.**

*The article analyzes the main approaches to understanding the essence of professional identity, determine the structural components (cognitive information, causative-emotional and behavioral) professional self-awareness of students of economic universities.*

**Keywords:** *identity, professional identity, professional identity component.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 371.826.91+370.15+152.4

Долженкова Галина Григорьевна

Южно-Украинский национальный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, г. Одесса

### **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Предлагается вариант решения проблемы межкультурной социальной адаптации студентов-иностранцев в высшей школе. Рассматривается и анализируется научная и научно-методическая литература по данной тематике. Рассказывается об активации эмоциональных возможностей личности в группе иностранных студентов при помощи профессиональной авторской музыкальной модели В. Н. Янчишина для решения социально-психологических проблем и оптимизации овладением навыками иноязычной речи.*

**Ключевые слова:** *межкультурная адаптация, музыкальная авторская модель В. Н. Янчишина, эмоциональная сфера.*

Проблема межкультурной адаптации студентов-иностранцев во время изучения иноязычной речи в высших учебных заведениях – это

специфический социально-психологический процесс, связанный с необходимостью и сложностью усвоения большого объема обучающей информации в короткое время, в новых формах обучения, что требует активного приспособления к новой системе обучения на чужом языке в чужих социокультурных условиях, а также освоение норм и ценностей новой для них среды.

В данной проблеме, в сфере образования иностранных граждан, особенно важна своевременная помощь в специфической адаптации студентов-иностранцев – преодоление трудности непривычных форм и методов обучения, состояний напряжения, неуверенности, сомнений в своих возможностях в ходе овладения совокупностью знаний, навыков и умений, необходимых для успешного освоения языка.

Учитывая интенсивность обучения, нужен такой метод, который позволял бы одновременно решать две задачи – помощь в усвоении изучаемого языка и психотерапевтическая работа с обучаемыми студентами.

Цель статьи – выяснить теоретическое обоснование закономерностей социально-адаптационного процесса, происходящего у иностранных студентов, для учебно-педагогической работы с эмоциональной сферой при помощи профессиональной авторской музыкальной модели В. Н. Янчишина.

Постановка задания:

1. Изучение и теоретический анализ научной и научно-методической литературы, которая прямо или опосредовано касается проблемы социально-психологической адаптации иностранных студентов в высших учебных заведениях.
2. Выбрать метод для реализации решения данной проблемы, обосновав сделанный выбор.
3. Разработать и внедрить в педагогический процесс высших учебных заведений практику проведения с иностранными студентами психологических тренингов, направленных на оптимизацию процесса социально-психологической адаптации.

Исследуя и анализируя научную и научно-методическую литературу, можно констатировать следующее, что процесс социализации – это многогранный процесс освоения человеком опыта общественной жизни, переработки ее из природной сущности в общественную, из индивида в личность. Социализация включает в себя освоение человеком культуры человеческих отношений, социальных норм, необходимых для эффективного взаимодействия с разными людьми, видов деятельности, форм общения. Также социализация включает активное познание человеком окружающей и социальной действительности, овладение навыками индивидуальной и групповой работы. Развитием необходимых для этого способностей.

Освоение человеком новых видов деятельности и поведения в процессе социализации, обязательно связано с адаптацией. Адаптация студента в вузе – сложное явление, которое имеет разные направления:

1. Новое культурное окружение.
2. Коллектив и обучение [5, с. 212].

В то же время для успешной адаптации студентов, считают преподаватели Т. Г. Журавлева и А. В. Карась, нужно учитывать эмоциональный компонент, потому что обучающий процесс насыщен эмоциональными переживаниями и протекает всегда на фоне конкретных эмоциональных состояний. Эмоции и чувства, как актуализируются в процессе обучения, так и стимулируют познавательную деятельность и регулируют процессы обучения. Они заметно воздействуют на содержание усвоенного материала, на полноту его понимания и на качество сохранения его в памяти. Для раскрытия творческих резервов личности с целью улучшения усвоения иностранными студентами иноязычной речи необходимо, чтобы у студентов была возможность импровизировать, действовать творчески, чувствовать позитивные эмоции, так как эмоционально пережитое занятие запоминается легко, без усилий. Эффективность обучающей деятельности при изучении иноязычной речи иностранными студентами зависит от их эмоционального отношения к обучающей деятельности, к самим себе, формированию которой способствует преподаватель [3, с. 56-58].

Таким образом, подытоживает А. В. Петровский, что человек познает действительность не только в процессах восприятия, памяти, воображения и мышления, но вместе с тем человек относится так или иначе к тем или иным фактам своей жизни, испытывает те или иные чувства по отношению к ним. Это внутреннее личное отношение является источником деятельности и общения, в которых оно возникает, изменяется, укрепляется или угасает. Чувства – это переживаемое в различной форме внутреннее отношение человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает и делает. Переживание чувства – это особое испытываемое человеком психическое состояние, где восприятие и понимание чего-либо, знание о чем-либо выступает в единстве с личным отношением к воспринимаемому, понимаемому или неизвестному. Во всех этих случаях переживание чувства – это особое эмоциональное состояние человека. Переживание чувства является психическим процессом, имеющим свою динамику, оно текуче и изменчиво. Переживая, человек осуществляет активное переосмысление своего места в жизни, которое изменяется после переоценки жизненных ценностей, и находит в себе силы для преодоления критической ситуации. Итог этого эмоционального процесса – некоторая сбалансированность

положительных и негативных оценок самой ситуации и себя в этой ситуации. Итак, переживание связано с объективной необходимостью перенести ситуацию, ставшую критической, выдержать ее, вытерпеть, справиться с ней. Это и значит пережить что-то. Переживание – это особая эмоциональная деятельность большой напряженности и нередко большой продуктивности, способствующая перестройке внутреннего мира личности и обретению необходимого равновесия [2, с. 239-240].

С. Барматова указывает на опасность разрушения процесса превращения информации в знания, причины этого явления, в том что «человек постепенно утрачивает способность коммуникации с миром, однажды посчитав, что информация о мире заменит ему прислушивание к миру и его чувствование». Искусственное «выращивание информации» строит символический мир пустоты, которая создает особую культуру восприятия, где отсутствуют общие кодовые системы [1, с. 160].

Исследование проводилось в высших учебных заведениях города Одессы: в Южно-Украинском национальном педагогическом университете, в Одесском национальном политехническом университете, в Одесском государственном медицинском университете в период с 2003 по 2012 г.

В исследовании приняло участие 182 человека в возрасте от 17 до 28 лет. Из них 176 мужчин и 6 женщин.

Проведенный анализ научной и научно-методической литературы позволяет сделать заключение, что нужен такой метод работы с эмоциональной сферой, который мог бы реализовать активизацию эмоционального переживания. Благодаря этому процессу переживания создается возможность проводить психокоррекционную работу и усовершенствовать навыки и знания иноязычной речи. Таким методом является музыкальная модель В. Н. Янчишина. Это профессиональная, апробированная, имеющая авторское право – мелотерапия (лечение мелодией), имеющая в своей основе работу с эмоциональным переживанием:

1. Работа над психологической проблемой.
2. Вскрытие психологической проблемы.
3. Разрешение психологической проблемы.

На первом этапе обучения иностранных студентов, когда незнание языка ставит барьер пониманию и коммуникации, эта музыкальная модель является существенным дополнением к эмоциональной коммуникации. Таким образом создаются условия для проведения работы по психокоррекции и усовершенствованию навыков речи. Музыкотерапия – универсальный инструмент эмоционального воздействия, снимающий проблему как языкового,

так и межнационального понимания. Слушая музыку, человек, вне зависимости от национального происхождения, склонен к проявлению искренних чувств и эмоциональных реакций. Особенность этой музыкальной модели позволяет работать с мелодикой речи и различием звуков, связанных с особенностями произношения национальной речи.

Этнопсихолингвистическая детерминация речевой деятельности – это принципиально различные стратегии порождения высказывания, связанные с особенностями языка [4, с. 193]. Соединение звуков в слова, различие мелодики речи и интонаций. В китайском языке интонация играет смыслоразличительную роль. Например, слог «ма» в зависимости от тона может означать «мама», «упрек», «лошадь» или «конопля». Правильное распознавание интонации и мелодики позволяет китайцам определять значение произносимых слов.

Таким образом можно констатировать, что адаптация процесса обучения к специфике обучения иностранных студентов – это целенаправленный процесс изменений в трех областях: в социальной адаптации, в психологической адаптации и обучающей деятельности. Подводя итоги по применению музыкальной модели В. Н. Янчишина можно сделать вывод, что в целостном процессе переживания при использовании этой модели создается возможность работы в эмоциональной сфере и тем самым создаются условия:

1. для диагностики эмоциональных реакций;
2. для работы с проявлением процесса переживания на сознательном и бессознательном уровне;
3. в обучающей деятельности создаются условия для различения: звуковоспроизведения, мелодики речи, интонаций;
4. для развития рефлексии, которая формирует адекватную эмоциональную реакцию у иностранного студента.

Реализуя эту методику, нужно учитывать, что все элементы этой системы органически связаны между собой, так как восприятие человека целостно и прорабатывается эмоциональной деятельностью самого обучаемого. Активизация эмоциональных возможностей личности в группе иностранных студентов создает реальную помощь для решения социально-психологических проблем и оптимизации освоения навыков иноязычной речи, что дает нам право рекомендовать ее в учебно-педагогический процесс высших учебных заведений.

#### **Литература**

1. Барматова С. Изменение места и роли коммуникации в современном мире / С. Барматова // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2009. – № 3. – С. 158 – 168.

2. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – Москва : Издательский центр «Академия», 1997. – 496 с.

3. Журавльова Т. Г., Карась А. В. Емоційне відношення іноземних студентів до навчання та ефективність навчальної діяльності / Т. Г. Журавльова, А. В. Карась // Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (26-29 червня 2008 року, м. Одеса). – Одеса : ПФПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 56 – 58.

4. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики. – 3-е изд. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.

5. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості. Навч. посіб. / Валерій Якович Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.

#### **G. Dolzhenkova. Emotional experience as an element of social students adaptation.**

In this article they propose the way of decision of foreign students' inter-cultural social adaptation's problem in the higher educational establishment. The authors consider and analyze the scientific and methodical literature on this theme. They tell about the activation of the personality's emotional possibilities in the foreign students group using the author's professional musical model by Yanchishin V.N. for the social-psychological problems' solution and an optimization of acquiring a speaking foreign language habit.

**Keywords:** inter-cultural adaptation, the musical model by V. N. Yanchishin, emotional sphere.

Поступила в редколлегию 30.09.2012

УДК 005.52:167[-047/22+005.336.2]

**Дорохова Татьяна Сергеевна**

Институт социального образования  
Уральский государственный педагогический университет  
(г. Екатеринбург, Россия)

**Галагузова Минненур Ахметхановна**

Институт социального образования  
Уральский государственный педагогический университет  
(г. Екатеринбург, Россия)

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ  
«МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» И  
«МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»:  
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

*Проанализированы понятия «компетенции» и «компетентность». На основании изучения Государственных стандартов Высшего профессионального образования выделены понятия «методологические компетенции» и «методологическая компетентность», представлены различные подходы к их определению.*

***Ключевые слова.** Компетенции, компетентность, Государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования, методологические компетенции, методологическая компетентность.*

Проблема понятий «компетенция» и «компетентность» и их возможных классификаций обсуждается в отечественной педагогической науке с конца 90-х гг. прошлого века, когда встал вопрос о вступлении России в Болонскую систему. В частности в «Европейском проекте образования», подготовленном экспертами Совета Европы еще в 1996 году была не только выдвинута идея использования компетентностного подхода в процессе обучения, но и перечислены 309 ключевых компетенций, которые необходимо сформировать у выпускника.

Однако понятия «компетенция» и «компетентность» в данном документе практически не разведены, употребляются как синонимы. Действительно для работодателя понятийный аспект не особо важен, он заинтересован в результате, т.е. в «компетентном» специалисте.

Что касается педагогической науки, то здесь проблема понятийного аппарата является одной из первостепенных. Только наличие у понятия определенной дефиниции позволяет ученым общаться в рамках единого смыслового поля, формировать

теоретическое знание. В свою очередь, только теоретически обоснованное знание возможно эффективно использовать в практике образования. Этим отчасти объясняются многочисленные дискуссии по поводу определения понятий «компетенция» и «компетентность». Кроме того, в последние годы данные понятия вышли на общедидактический и методологический уровень, так как обладают системно-практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью в общем образовании. Однако к единству в их определении ученые так и не пришли.

Анализ литературы по указанной проблеме позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, исследователи констатируют некоторую близость понятий «компетентность» и «компетенция», однако констатируют и наличие определенных различий между ними (О. М. Бобиенко, Е. А. Садовская, Т. М. Сорокина, В. А. Сластенин и др.).

Во-вторых, к основным сущностным особенностям понятия «компетентность» авторы относят следующие характеристики: освоенные способы деятельности, или опыт (Т. Д. Степанова); меру включенности человека в деятельность, в ее социальный «срез» (Б. Д. Эльконин); способность, позволяющую решать типичные проблемы и задачи, действовать на основе полученных знаний (Г. Б. Голуб, Л. М. Долгова, Л. М. Митина, И. Д. Фрумин); владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А. В. Хуторский).

В-третьих, понятие «компетенция» освещено в педагогической науке гораздо хуже, чем «компетентность». Обычно, компетенцию определяют как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [1].

В-четвертых, как и к определению рассматриваемых понятий, нет единого подхода к классификации компетенций и компетентностей.

Отсутствие смыслового единства сказалось и на одном из основных документов, регулирующих систему высшего образования – Государственном стандарте. Так, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «психолого-педагогическое образование» (квалификация «магистр») в качестве основополагающих характеристик выпускника приводятся компетенции. При этом большинство из них определяется через понятие «способность», некоторые через понятие «готовность» и даже глаголами «уметь» и «владеть». Спорным



является также подход к классификации компетенций. Все они делятся на 3 основные группы: общекультурные, профессиональные и общепрофессиональные. Среди общекультурных компетенций особое внимание обращают на себя связанные с организацией и проведением научного исследования. Однако в блоке профессиональных компетенций выделена подсистема компетенций опять же касающихся научно-исследовательской деятельности.

Даже поверхностное сравнение компетенций, перечисленных во ФГОС нового поколения позволяет говорить об их принципиальном свойстве. Все они относятся к научно-исследовательскому направлению в деятельности специалиста. Однако в стандарте расположены в разных блоках. Оговоримся. В данной статье мы не ставили себе задачу разработать и предложить новую классификацию компетенций. Хотя выделение и обоснование принципиально иного критерия, а, следовательно, и самой классификации необходимо. В данной статье мы хотели бы показать возможность использования в стандартах ВПО такого понятия, как «методологическая компетенция».

Следует отметить, что в отечественной педагогической науке уже довольно давно известны понятия «методологическая компетенция» «методологическая компетенция. На сегодняшний день защищено несколько диссертаций (Г. М. Беспалова, Е. Г. Вегнер, Н. М. Кадулина, Ю. И. Миняжева, А. В. Пашкова), обосновывающих правомерность использования данных понятий. При этом исследования касаются различных групп носителей методологической компетенции/компетентности. Так ряд исследователей рассматривают методологическую компетентность учащихся (Н. М. Кадулина), студентов (Г. М. Беспалова), магистрантов (Ю. И. Миняжева), учителей-практиков (Е. В. Бережнова, Б. С. Гершунский, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, А. Н. Ходусов, Н. Г. Вегнер и др.), педагогов-исследователей (Г. Х. Валеев, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. А. Кыверялг, И. Я. Лернер, В. М. Полонский, М. Н. Скаткин и др.).

При этом опять же определяются рассматриваемые понятия по-разному. В частности, ряд исследователей рассматривают методологическую компетентность как свойство личности, характеризующееся системой знаний, умений, навыков, способностей. Причем, педагогу они необходимы для осуществления профессиональной деятельности (прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные), а учащемуся – для приобщения к научному познанию и миропониманию (Н. М. Кадулина, Г. М. Беспалова). Анализирую данную трактовку методологической компетентности,

следует отметить, что она фактически совпадает с трактовкой методологической компетенции. Последняя также определяется как совокупность знаний, навыков, умений о наиболее общих принципах, методах и средствах познания (А. В. Пашкова). Различие лишь в носителе компетенции.

Сторонники второго подхода определяют методологическую компетентность через способность педагога использовать методологические знания и методологические умения, навыки по педагогике в научно-исследовательской или практической деятельности (Е. Г. Вегнер).

По мнению В. В. Краевского, структуру методологической компетентности составляют способности к методологической рефлексии, проявляющиеся в умении анализировать собственную научную деятельность, и к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению концепций и др.

На наш взгляд, при определении рассматриваемых понятий следует ориентироваться на базовые понятия «компетенция» и «компетентность», а также на понятие «методология научного познания». Сразу оговоримся, что в данной статье мы не будем рассматривать различные подходы к определению понятия «методология» и возьмем за основу трактовку В. В. Краевского, по мнению которого, методология представляет собой учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности [5].

С этой точки зрения методологическую компетенцию можно определять как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) необходимых для качественной продуктивной научно-исследовательской деятельности.

Что касается методологической компетентности, то под ней можно понимать владение методологической компетенцией, и на ее основе готовность к осуществлению научно-исследовательской деятельности, а именно к методологической рефлексии, научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению концепций и др.

### **Литература**

1. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторский. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

2. Кадулина Н. М. Дидактические условия формирования методологической компетентности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Кадулина. – СПб., 2005. – 184 с.

3. Пашкова А. В. Развитие методологической компетенции студентов в области педагогической психологии на основе

социального конструкционизма : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Пашкова. – Нижний Новгород, 2008.

4. Вегнер Е. Г. Формирование методологической компетенции будущего учителя географии средствами модульного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Вегнер. – М., 2007.

5. Краевский В. В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования // Соискатель-педагог. – 2008. – № 1. – С. 31 – 35.

**T. Dorohova, M. Galaguzova. Definition of the concepts of «methodological competence»: to the formulation of the problem.**

*The article deals with the analysis of the concept of "competence". On the ground of studying State standarts of Higher Proffecional Education the concept of "methodological competence" was assigned. Article contains different approaches to the definition of this concept.*

**Keywords:** *Competencies, competence, national educational standard of Higher Proffecional Education, methodological competencies, methodological competence.*

Поступила в редколлегию 27.09.2012

УДК 316.614-056.26

Дудуш Лидия Геннадиевна

Донецкая общеобразовательная школа I-III ступеней №112

## **СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

*Наличие значительных социально-экономических преобразований в обществе, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей, реорганизация и обновление системы педагогического образования на основе принципов гуманизации и демократизации, признание прав каждого ребенка на получение образования адекватно его познавательным возможностям делают объективно необходимыми поиски путей совершенствования системы специального образования и оптимальной организации работы по социализации детей с особенностями психофизического развития и интеграции их в общество. Одним из путей реализации данной работы является формирование положительных межличностных отношений между нормально развивающимися детьми и детьми с особенностями*

*психофизического развития, в том числе в рамках интегрированного обучения.*

**Ключевые слова:** *социализации лиц с особенными потребностями.*

Человек не может стать человеком без социального взаимодействия. Социализация возможна при условии включения ребенка в жизненные события, во взаимодействие со взрослыми и одноклассниками.

Идея о том, что коллектив – важнейшее средство воспитания, появилась очень давно. Современная трактовка принципа коллективности предполагает, что социальное воспитание, осуществляясь в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Целью данной статьи является выявление сущности процесса социализации учеников, определения актуальных вопросов относительно этого процесса и поиск путей его реализации. Задача заключается в определении трудностей в осуществлении процесса социализации детей в современной Украине, а также влиянии интегрированного обучения на успеваемость, помощи ребенку выжить в обществе, понять свое призвание, определить собственное место в обществе, самостоятельно найти пути самого эффективного самоопределения в нем.

Остановимся на интегрированном обучении, которое рассматривается как одно из средств более успешной социализации и интеграции в общество лиц с особенностями психофизического развития. Совместное обучение меняет качество получаемого образования, направленность изучения учебных предметов. Ученики с особенностями развития не только осваивают определенную совокупность знаний. Они учатся ориентироваться в происходящем, анализировать возникающие ситуации и определять пути их решения. Непременным условием интеграции является социогуманная атмосфера школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса. Учитель помогает школьнику с нарушениями исполнить ведущую роль в любом виде деятельности, создает ему ситуацию успеха в целях преодоления робости, комплекса несостоятельности. Мудрость учителя заключается в том, чтобы, включая разнообразные стимулы и поощрения, максимально использовать естественный ресурс по приобретению им самостоятельных умений и навыков, так

как аксиологический (ценностный) принцип признает существование другого бытия, выражает ценность человека в ее неповторимости, непохожести, инаковости, в его естественной социальной уникальности, где „типичное” и „нетипичное” одинаково ценно.

В условиях образовательной интеграции наиважнейшим является обеспечение связи получаемых знаний с жизнью, без чего невозможна активная адаптация в окружающем мире. Организация интегрированного обучения и сам процесс совместного обучения детей с разными образовательными возможностями имеет свои специфические особенности. Для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения меняется социальная среда и образовательное пространство, для обычных детей – привычный уклад школьной жизни. Таким образом, с одной стороны, в образовательное пространство внедряется „не такой как все”, с другой – создается необходимость изменения внутренних условий учреждения, создание новых механизмов налаживания связей и формирования иных отношений участников педагогического процесса (педагогов, учащихся, родителей).

На основании проведенного мною анализа успеваемости по школьным предметам среди детей с физическими нарушениями и без нарушений было выявлено, что дети с нарушениями имеют лучшие оценки, чем дети без физических нарушений, они более добросовестно относятся к занятиям, внимательно выполняют задания, пытаются быть лучше, чем другие дети в своих учебных достижениях. Лучшие учебные результаты у детей с физическими нарушениями свидетельствуют о механизмах компенсации за А. Адлером, поскольку дети имеют физические нарушения, то они пытаются компенсировать эти нарушения успехами в другой деятельности, стараются быть первыми и лучшими в учебной деятельности.

Совместное обучение в классе выступает как общность ситуации, в которой оказались дети с различной мотивационно-потребностной сферой. Однако, на практике, не всякая общность ситуации побуждает к сотрудничеству, к сочувствию, к сопереживанию. Без целенаправленной работы педагога по коррекции отношений позитивные отношения сами по себе не устанавливаются. Процесс взаимного сближения требует готовности с обеих сторон и определенного времени для обоюдной адаптации.

Таким образом, в ряду факторов интегрированного обучения решающими являются позитивные отношения, то есть социальная интеграция является первичной по отношению к образовательной. Позитивные отношения являются ресурсом успешной интеграции. Включение детей с нарушениями в развитии в интегрированную образовательную среду предусматривает проявление социального

интереса к данной проблеме и активным действиям по ее решению, включая детей в школьный социум, который будет способствовать социальной адаптации и интеграции в обществе.

### **Литература**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : изд-во Институт Психотерапии, 2002.

2. Олешкевич В. И. Интегрированное обучение: фактор успешности / В. И. Олешкевич. – Витебск : изд-во УО "ВГУ им. Машерова", 2007.

3. Иванова І. Б. Соціальна робота з людьми з особливими потребами / І. Б. Иванова. – К. : ПВП "Задруга", 2011.

### **Lydia Dudush. Current realities and prospects of development, training, education, socialization of persons with special needs.**

*The presence of significant socio-economic changes in the society, the statement priority of universal values, the reorganization and upgrading the system of teacher education on the principles of liberalization and democratization, the recognition of the rights of every child to an education adequate to its cognitive abilities objectively do need to find ways of improving the system of special education and optimal work on the socialization of children with special needs and their integration into society. One of the ways of this work is to develop positive interpersonal relationships between normally developing children and children with special needs, including those in the integrated education.*

**Keywords:** socialization of individuals with special needs.

Поступила в редколлегию 30.09.2012

**УДК 316.614:316.37**

**Ефимова Людмила Николаевна**

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 2»

(г. Ревда, Россия)

### **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ИНДИВИДУАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ**

*Рассмотрен процесс социализации индивидуума. Проанализированы основные формы взаимодействия индивида с социальной средой. Предложено авторское виденье образовательной философии, которое основывается на двух ключевых моментах: гуманность и биосферное мышление. Описан практический опыт педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** социализация, социальная защищенность, адаптация.

Социализация – процесс вхождения индивидуума в социум, что порождает изменения в социальной структуре общества и структуре личности. Структура личности обусловлена фактом социальной активности человека, следовательно, его способностью при взаимодействии со средой не просто усваивать ее требования, но и изменять эту среду, влиять на нее.

*Цель статьи* проанализировать процесс социализации индивидуума и на этой основе предложить авторское виденье образовательной философии.

По характеру взаимодействия индивида и социальной среды известны две формы. Первая – адаптация означает пассивное приспособление человека к социальной среде и ее требованиям (характера для общественных систем с тоталитарным государственным строем). Но адаптированный характер взаимодействия с обществом может быть обусловлен и самой личностью, ее биопсихологическими или социальными ограничениями. Например, недостаточно развитыми волевыми качествами человека или низким уровнем интеллекта, сдерживающими развитие самосознание личности. Вторая – интеграция предполагает активное взаимодействие индивида со средой, в которой человек делает сознательный выбор, и которую он способен изменять, где в этом есть необходимость и целесообразность (характерна при демократическом устройстве государства и при «открытом» типе личности, ориентированном на ее отношении индивидуальных и общесоциальных). Определяющую роль во взаимодействии с социальной средой играет личность.

Любые процессы взаимодействия порождают специфические формы отношений, действий, идей, мнений и т.д., что изменяет социальную структуру общества, общностей, групп, личности.

В работе «Стадии социализации индивида» отечественный психолог Я. Гелинский отмечает, что личность проходит 3 основные стадии социализации: дотрудовую, трудовую и послетрудовую. Первая стадия охватывает весь период социализации до начала трудовой деятельности (ранняя социализация и стадия обучения). Вторая стадия охватывает весь процесс трудовой деятельности человека. Третья – старость.

Рассматривая современную социальную ситуацию развития, необходимо отметить такие ее характеристики как:

- мощный конфликт «отцов и детей», мировоззрений;
- рынок (условий глобальной перестройки);
- модернизация образования.

Самая общая характеристика современного российского общества – это ценностная и практическая переориентация: в области

экономики – от плавного хозяйства с единой государственной формой собственности к рыночным отношениям, в области политики – от авторитаризма к демократии, в духовной области – от приоритета классовых ценностей к ценностям общечеловеческим. Период, в котором мы сейчас находимся, принято называть переходным. Это особое и качественно самостоятельное состояние социальной системы, которое отличается нестабильностью, снижением эффективности социального регулирования, возникновением разного рода альтернативных структур.

Постоянное нарушение баланса интереса создает у индивида ощущение, что его социальная защищенность уменьшается, и на первый план выходят три реакции человека на такое нарушение. *Первая* – усиление ориентации на индивидуальную вертикальную мобильность, на индивидуальное выживание. *Вторая* – усиление так называемого группового эгоизма, т.е. попыток защищать индивидуальные интересы через интересы групповые, причем любыми средствами: от неформальных до насильственных, криминальных. *Третья* – усиление стихийного процесса социального сравнения, в результате чего возникают особенно агрессивные типы поведения. В их основе лежит не только абсолютное ухудшения собственного положения, сколько оцениваемое как несправедливое, незаслуженное улучшения положения других.

Стремительно изменяющаяся ситуация в нашей стране ставит перед человеком задачи, к решению которых его не готовили ни сложившаяся система воспитания, ни весь опыт прежней жизни. Он может успешно функционировать в ней, лишь обладая определёнными личностными чертами и поведенческими навыками, среди которых в первую очередь следует выделить деловитость, энергичность, активность, способность к построению альтернатив жизненного выбора и готовность к наибольшему числу вариантов развития событий, когнитивный плюрализм, ответственность, профессионализм компетентность. Недостаточная выраженность этих черт обеспечивала стабильность прежней системы и породила те социальные деформации, с которыми мы сталкиваемся сегодня.

Современное биологическое образование ориентировано на отражение цивилизации. Кризис биологического образования – следствие того тупика, в который зашла цивилизация, столкнувшись с глобальными проблемами, затрагивающими существование и развитие человека. Многие из них, в частности экологический кризис, нездоровый образ жизни человека в урбанизационном обществе – порождение техницизма, приоритет утилитарного, искусственного над природным, естественным. Нарушен древний союз человека с природой.



Перестройка биологического образования требует его переориентации с цивилизации на культуру. Культура является, по сути дела, всеобщей психологией человеческой деятельности – материально – практические, социальной и духовной. На уровне культуры знания слиты воедино с деятельностью по их получению, применению и оценке.

Наука о жизни становится проводником гуманистических устремлений и экологического стиля мышления в другие естественные науки, воспринимает от них способы познания и объяснения, идея и теоретические модели. Одновременно под влиянием биологического познания трансформируются понятия и образы гуманистических наук, в содержании гуманизма включает как обязательное требование – защита жизни, создание условий для её расцвета. Через призму учения биосфере преломляется содержание культуры.

В нашей образовательной философии два ключевых момента: *гуманность и биосферное мышление*. Соединив это, получится новое видение учебного процесса.

Самое главное – как мы общаемся с ребёнком в процессе педагогической деятельности. Должны поверить в каждого ребёнка (помощь ему в процессе обучения заинтересоваться в успехе). Необходимо оптимистический подход к ребёнку. Без оптимизма нет учителя!

Гуманность, на которой выстраивается философия образования, – это образованность. Для меня образованность – это высокий уровень интеллекта, эрудиции. Образованность закладывает в школе учитель.

На занятиях всегда проговариваем «Я изучаю законы природы, чтобы научиться жить в гармонии с природой». На наш взгляд, в педагогической деятельности есть два важных аспекта: *экологическое воспитание и организации деятельностного диалога с природой*.

Стараемся на каждом уроке экологизировать. Внеклассную работу организовывать во внеурочное время, и она охватывает учащихся, которые проявляют интерес к биологии. Это научно-теоретическая конференция по теме «Кровообращение» (9 класс), КВН о здоровом образе жизни (10 класс) и экологии (11 класс), экологический марафон «За чистый мир!», посвящённый дню Земли, акции «Помогите птицам», «Добрый поступок», «Живи родник» и другие.

В школе работает совет профилактики. Цель деятельности совета – выявить причину асоциального поведения учащегося, помочь ребёнку справиться с возрастным кризисом, переполняющими негативными эмоциями. И многие ребята находят в нашем лице помощь и поддержку.

## Литература

1. Лавриненко В. Н. Социология / В. Н. Лавриненко. – М., 1998.
  2. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М., 1996.
  3. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии / В. А. Ядов. – М. 1995.
- The process of of socialization of the individual. Analyzed the main form of interaction of the individual with the social environment. The author's vision of educational philosophy that relies on two key points: the humanism and the biosphere thinking. Described practical experience teaching activities.*
- Keywords:** *socialization, social protection, adaptation.*

Поступила в редколлегію 27.09.2012

УДК 37.091.32/321

**Жовтан Людмила Василівна**

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

### ЛЕКЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

*З'ясовано місце лекції в освітньому процесі та її особливості на сучасному етапі розвитку вищої освіти, а також роль викладача в її організації й проведенні.*

**Ключові слова:** *лекція, традиційна лекція, лекційна діяльність викладача.*

Сучасний етап розвитку суспільства можна охарактеризувати як перехідний від інформаційного суспільства до суспільства, заснованого на знаннях. Це веде до збільшення кількості працівників інтелектуальної праці зі сформованою готовністю ухвалювати рішення, засновані на знаннях. Посилення значущості людини та її знань підвищує вимоги до вищої школи як інституту формування інтелектуального потенціалу країни.

Саме тому змінив своє значення й процес викладання у вищій школі. Якщо раніше під ним розуміли передачу інформації від педагога до студента, де викладач відігравав функцію транслятора знань та експерта успішності студентів, то сьогодні від процесу викладання вимагають співпраці й співробітництва між педагогом і студентом, що, в свою чергу, висуває перед викладачем вишу завдання використання нових форм, методів, прийомів активізації навчально-

пізнавальної діяльності студентів. Відповідно змінюються акценти в діяльності викладача.

Удосконалення освітнього процесу вищої школи – одна з центральних проблем у дослідженнях з професійної педагогіки. Фундаментальні основи освітнього процесу висвітлено в працях Б. М. Андрієвського, С. І. Архангельського, В. П. Безпалька, Р. М. Бунеева, Б. С. Гершунського, О. Ю. Ігнатєвої, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної, П. І. Підкасистого, С. О. Скидана, В. А. Сластьоніна, Н. Ф. Талізної, О. В. Шумакової та ін. Останнім часом з'явилась низка публікацій стосовно організації навчального процесу в контексті філософії відкритої освіти, з позицій синергетичного підходу, педагогічної ергономіки, теорії конструктивізму, концепцій гуманізації освіти, освітнього середовища й освітнього простору тощо. Крім того, немало наукових праць присвячено впровадженню у вищій школі інтерактивних методик навчання, й частина дослідників тісно пов'язують перспективу розвитку освітнього процесу у ВНЗ саме з реалізацією цих методів, які, поряд з інформаційними технологіями, складають певну конкуренцію традиційним методам навчання. Проте, незважаючи на вимоги часу, саме традиційні методи навчання складають значну частку серед усіх методів навчання у вищій школі. Особливо це стосується лекційних занять, адже інтерактивні методики здебільшого запроваджуються на практичних і семінарських заняттях.

Лекція у виші завжди була в центрі уваги педагогів, психологів, нині – у зв'язку з переходом України до ринкових відносин та необхідністю підготовки компетентних конкурентоспроможних фахівців (А. М. Алексюк, Л. А. Медвідь, М. М. Фіцула, Д. В. Чернилевський та ін.). На початку ХХІ століття із залученням вищої школи в експеримент з реалізації Болонських ініціатив в Україні постало питання про вдосконалення лекції в нових умовах.

Мета нашої статті – з'ясувати місце лекції в освітньому процесі та її особливості на сучасному етапі розвитку вищої освіти, а також роль викладача в її організації й проведенні.

Зважаючи на досвід вишів з організації лекцій, можна умовно поділити лекції на дві групи: традиційні й нетрадиційні. Серед класифікацій традиційних лекцій виділимо класифікації А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, К. Л. Біктагірова, Д. В. Чернилевського, згідно з якими у ВНЗ серед традиційних лекцій найпоширенішими є вступна, тематична (інформаційна), оглядова й завершальна (заклучна, підсумкова) лекції. Аналіз найпоширеніших (за думкою науковців) видів нетрадиційних лекцій зроблено Л. А. Медвідь [1].

Однією з причин ускладненого пошуку альтернативи лекції є те, що вона виконує ряд функцій: інформаційну, методологічну, виховну, розвивальну, орієнтуючу, організуючу, діагностичну, стимулюючу, систематизуючу [2].

Разом з тим, у методичній літературі висловлюються неоднозначні думки з приводу лекції як форми заняття. Серед переваг лекції називають такі [2]:

- концентрація в економній формі необхідної інформації;
- певна компенсація браку підручників і посібників;
- зосередження на складних для самостійного вивчення питаннях;
- на відміну від підручників, здійснення безпосереднього контакту, емоційного й виховного впливу викладача на студентів;
- формування у студентів уміння слухати та усвідомлювати побачене й почуте, здійснювати відповідні розумові операції.

Серед недоліків лекції науковці виокремлюють такі [2; 3]:

- невідповідність новітнім тенденціям підготовки фахівців;
- провокування репродуктивного навчання;
- продовження негативного емоційного зв'язку, що здебільшого склався в шкільній практиці, коли той, хто навчає, „повчає”, а той, хто вчиться, „мовчки слухає”;
- неможливість здійснення диференційованого підходу;
- нерідко перетворення викладу навчального матеріалу на диктант;
- обмеженість у часі;
- залучення лише слухових аналізаторів, тобто обмеження студентів лише аудіальним каналом сприймання інформації.

У своїй діяльності викладачам вищої школи необхідно вирішувати цілу низку завдань, зокрема, ті, що стосуються організації й проведення лекцій, – *конструювання* (підбір матеріалу з урахуванням здібностей аудиторії до його сприйняття, вибір раціональної структури занять, планування їх змісту з урахуванням міжпредметних зв'язків) та *організацію* (організація активних форм навчання, використання адекватних педагогічних методів, застосування ТЗН у процесі передачі інформації).

Першочерговим завданням викладача під час проведення лекційних занять має стати не передача якомога більшої кількості інформації, а активація й утримання уваги аудиторії, використання різноманітних засобів впливу на свідомість студентів для орієнтації їх на засвоєння знань. Приступаючи до проведення лекції, викладач повинен пам'ятати про 4 фази, що характеризують динаміку лекції [2]: початок сприйняття, оптимальна активність сприйняття, фаза зусиль, фаза стомлення.

Л. А. Медвідь виокремлено вимоги до сучасної лекції, а також складові лекційної діяльності викладача вишу [1]:

1) особистість викладача – глибоке знання навчальної дисципліни, володіння методикою її викладання, застосування знань з психології, педагогіки, соціології, фізіології людини, валеології, постійне вдосконалення ораторської техніки, елегантні манери поведінки та високий рівень культури спілкування;

2) дотримування викладачем вимог до сучасної лекції;

3) постійне ознайомлення викладача з новітніми досягненнями педагогічної науки щодо урізноманітнення видів лекцій;

4) володіння методикою підготовки й проведення лекції.

Проте, як було з'ясовано Г. П. Небабою [4], уявлення сучасних викладачів вишів про навчальну діяльність найчастіше обмежуються педагогічною ситуацією лекції та методикою побудови моделей власної діяльності й діяльності студента. Саме тому, як було виявлено в ході дослідження, для діяльності таких викладачів на лекціях характерним є таке:

- упор на обсяг інформації, а не на її структуру;
- подача матеріалу, а не організація пошукової діяльності;
- відрив знань від життя, виробництва й суспільних процесів;
- відсутність міждисциплінарних зв'язків;
- епізодичне застосування НІТ.

Означену ситуацію науковець охарактеризував так: „некоторое взаимное присутствие студента и преподавателя в едином времени и пространстве”.

Серед умов успішності лекції, виділених науковцями, такі :

- контакт з аудиторією;
- чітка мотивація навчання;
- оригінальність лекції;
- трансформування підготовленого тексту в залежності від рівня підготовленості, настрою аудиторії, її готовності до сприймання матеріалу;
- завдання правильного темпу лекції;
- детальна зупинка в ході лекції на складних питаннях;
- розумно жвава міміка;
- проста, зрозуміла й виразна мова.

Нами було проведено відповідне дослідження, причому діяльність викладачів на лекціях ми оцінювали з точки зору студентів. Для цього до анкетування було залучено понад 200 студентів нашого університету 1-5 курсів різних напрямів підготовки. У ході дослідження було виявлено, що переважна більшість опитаних (77,9%) віддає перевагу класичній лекції. Майже половина респондентів (46,9%) до параметрів, за якими можна вважати лекцію відмінною,

відносить контакт лектора з аудиторією, кожний п'ятий (18,8%) – досконале володіння матеріалом, 14,1% – активне використання наочності, 13,5% – яскраву мову. При цьому половина опитаних (53%) вважає, що в своїй діяльності лектора викладач має орієнтуватись на „середняка”.

Звісно, важливою складовою лекційного процесу є відповіді на запитання, адже саме запитання є показником того, наскільки лекція захопила студентів. Крім того, відповіді доводять і уточнюють матеріал лекції, дають лектору можливість значно розширити тематичні межі лекції. Лише 0,4% опитаних нами студентів нівелюють значення запитань та вважають, що викладач не повинен реагувати на них, надаючи можливість студентам знайти самим відповіді на них, а не зникати до отримання готової відповіді. Усі інші респонденти виступають за те, що викладач повинен відповідати на поставлені студентами запитання, причому переважна більшість (72,1%) вважає, що доцільно це зробити на поточній лекції, у найближчий зручний момент.

Отже, проведені нами дослідження свідчать про те, що лекція донині залишається однією з найпоширеніших форм організації навчального процесу у вищій школі, зокрема, при вивченні нового матеріалу. Подальше вирішення означеної проблеми, з нашої точки зору, має відбуватись у двох напрямках: запровадження інтерактивних методів навчання як альтернативи лекції та вдосконалення традиційної лекції шляхом подолання основних її недоліків.

### **Література**

1. Медвідь Л. Провідні аспекти діяльності викладача вищого економічного навчального закладу в контексті сучасних освітніх викликів / Л. Медвідь // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 279 – 287.

2. Методика підготовки та проведення лекцій у Київському національному університеті внутрішніх справ: методичні рекомендації / за редакцією Є. М. Моїсєєва. [Електронний ресурс] / Режим доступу : [http://www.naiu.kiev.ua/tslc/pages/nmr/doc/molodym.../MetRec\\_lekc.doc](http://www.naiu.kiev.ua/tslc/pages/nmr/doc/molodym.../MetRec_lekc.doc). – Назва с титул. екрану.

3. Савчук О. В. Впровадження інтерактивних методик навчання як складова процесу трансформації освіти / О. В. Савчук // Вісник Черкаського університету. – Серія „Педагогічні науки”. – 2009. – Вип. 157. – С. 151 – 156.

4. Небаба Г. П. Информационно-исследовательская деятельность преподавателя современного университета / Г. П. Небаба // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 396 – 399.

**Ljudmyla Zhovtan. Lectures at high school: modern state and prospects.**

*In the article the seat of lecture is found out in an educational process and its feature on the modern stage of development of higher education and also role of teacher in its organization and leadthrough.*

**Keywords:** *lecture, traditional lecture, lecture activity of teacher.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 159.922.7**

**Заика Евгений Валентинович**

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

**ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ:  
ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

*Описаны основные принципы, правила и условия организации игрового тренинга познавательных процессов для школьников и студентов. Приведены показатели оценки эффективности проведенных занятий. Рекомендуется практическим психологам, работающим в области педагогической и психокоррекционной психологии.*

**Ключевые слова:** *игровой тренинг, мышление, познавательные процессы.*

Проблема развития, коррекции и совершенствования познавательных процессов учащихся (мышления, воображения, памяти, внутреннего плана действий) – одна из сложнейших в психолого-педагогической практике. Главный путь её решения – рациональная организация всей системы учебного процесса (развивающее обучение). В качестве же дополнительного, вспомогательного пути выступает специально организуемый коллективный игровой тренинг, проводимый в неучебное время.

Цель статьи. Раскрыть общую характеристику игрового тренинга как эффективного способа формирования и коррекции познавательных процессов школьников и студентов, а также привести основные положения об особенностях его использования на практике.

Чтобы понять основную направленность и сущность такого тренинга, необходимо четко развести три задачи, которые при организации обучения обычно путаются, смешиваются: а) давать ученикам конкретные знания и умения (передать информацию и научить с её помощью решать различные задачи); б) строить учебную деятельность (научить ребёнка принимать учебные цели, анализировать условия задачи, организовывать последовательности

взаимосвязанных учебных действий, ориентироваться в мире информации, соблюдать режим дня); в) развивать познавательные процессы ребёнка (т.е. сделать его мышление, память и т.п. более совершенными, эффективными, поднять их на качественно новый уровень). Обычно считается, что работая в направлениях «а» и «б» (или даже только одного «а»), мы автоматически получаем и «в». С нашей точки зрения (убедительно подтверждаемой массовыми проблемами, пронизывающими всю систему обучения), это не так: само по себе обучение (пусть даже организованное очень хорошо) отнюдь не обеспечивает полного и всестороннего решения задачи «в», оно в лучшем случае лишь создает необходимые для этого предпосылки и условия. Сказанное касается не только традиционного, но и развивающего обучения: последнее может давать мощную мотивацию для развития познавательных процессов и даже формировать отдельные важные операции мышления (анализ, обобщение, преобразование), но оно не обеспечивает целостного развития всех сторон, аспектов, качеств мышления как самостоятельного и самоценного явления, не сводящегося к утилитарным ситуациям решения учебных задач. Поэтому для достижения целей «в» необходимо строить (параллельно с действиями «а» и «б») специальную линию работы, проводить специальные процедуры. Их ожидаемым эффектом должно выступить как общее совершенствование познавательных процессов ребёнка самих по себе, так и его более высокая компетентность в ситуациях «а» и «б», поскольку они в значительной степени опираются на познавательный потенциал ребенка (наряду с личностным, мотивационным, эмоциональным). Обеспечение такого направления работы и составляет основную задачу игрового тренинга познавательных процессов.

Участие в таком тренинге рекомендуется для всех учащихся: и для успешно обучающихся, в том числе и одаренных детей – в этом случае создаются условия для максимально быстрого и сбалансированного, гармоничного развития всех аспектов их познавательных процессов; и для учеников со средней успеваемостью и «средними» способностями – здесь обеспечивается постепенное «подтягивание» их познавательных возможностей до уровня достаточного для успешного усвоения учебного материала, а при возможности и перехода их в разряд успешно обучающихся; и особенно (и даже в первую очередь!) для детей с различными трудностями в обучении, слабо успевающих – в этом случае их познавательная сфера (обычно весьма слабо сформированная) «поднимается» до уровня, обеспечивающего им усвоение материала если и не достаточно хорошее, то, по крайней мере, вполне



приемлемое, что дает им возможность более или менее полноценного включения в учебный процесс, из которого они фактически уже давно выпали.

Основные принципы организации такого тренинга:

1. Использование на занятиях хорошо знакомого, привычного для ребенка материала. Это связано с тем, что обычно на уроке ученик одновременно испытывает трудности двоякого рода: с одной стороны, для него труден сам изучаемый материал (громоздок, незнаком, непривычен, требует целенаправленного осмысления), а с другой стороны, представляют трудность те способы проработки и усвоения материала, которые необходимо применить (они не сформированы, несовершенны, замедлены). При использовании хорошо знакомого материала первая трудность снимается, и появляется возможность заняться специальным формированием общих способов его понимания: именно на материале легком, не представляющем особых трудностей только и могут впервые проявиться, сформироваться, а дальнейшем и «отшлифоваться» недостаточно сформированные способы мышления и запоминания как таковые, безотносительно к конкретному содержанию усваиваемого материала, и в этом смысле универсальные, применимые к любому материалу. Как только эти способы станут достаточно качественными, многократно «откатавшись» на материале простом, они могут быть легко перенесены и на более сложный материал, но теперь уже здесь причиной трудностей может быть лишь громоздкость материала (а не несформированность способов), и эти трудности будут успешно преодолены с помощью хорошо сформированных способов.

2. Постоянный взаимообмен между детьми применяемыми и вырабатываемыми ими способами проработки материала в ходе их непосредственного общения друг с другом и за счет этого обогащение каждого участника игры новыми познавательными стратегиями и тактиками, почерпнутыми от партнеров по игре и (по необходимости) акцентированными ведущим. Этим обеспечивается выход ребенка из узкого круга сложившихся у него приемов мышления и запоминания и обучение его использованию новых, не свойственных ему ранее приемов. При этом «примерка» на себя этих новых приемов производится на достаточно простом и понятном для ребёнка «языке»: он берет этот прием от сверстника (а не от взрослого) с пояснениями сверстника же, и тут же применяет на новой игре, получая при необходимости помощь и коррекцию со стороны сверстника. Сказанное объясняет, почему описываемый тренинг гораздо эффективен тогда, когда он проводится именно с группой школьников, а не в паре «взрослый-ребенок».

3. Создание ситуации эмоциональной раскованности, свободного самовыражения и оптимального сочетания сотрудничества и соревновательности со сверстниками. Этим достигается преодоление психологических барьеров, налаженных предшествующими учебными неудачами, и широкое задействование имеющихся у ребёнка психологических резервов, приводящих к повышению познавательной активности. Принципиально важен и тот факт, что в ситуации эмоциональной раскованности у ребёнка разрушаются прежние деструктивные условные связи познавательной активности с отрицательными эмоциями и общей скованностью (неуспешный ученик, осуществив процесс мышления, обычно получал эмоционально отрицательное подкрепление, поэтому сковывался и впредь избегал мыслить, т. к. не желал упреков), а вместо этого формируются и закрепляются новые, отсутствующие у него прежде конструктивные условные связи познавательной активности с положительными эмоциями и общей раскрепощённостью (осуществив процесс мышления, ребенок здесь независимо от достигнутого им результата получает положительные подкрепления, и благодаря этому у него формируется устойчивая связка «познание – положительные эмоции», т.е. познание из источника неприятностей превращается для него в эмоционально привлекательный, радостный процесс).

Процедура проведения тренинга такова. Игровые занятия проводятся с группой из 5-9 учащихся. Продолжительность занятия 40-60 мин. Оптимальная частота – 2 раза в неделю (при более частом проведении возникает вероятность дефицита времени у ребенка на внешкольные виды деятельности, а при более редком – резко снижается развивающий эффект). Каждая игра «прокручивается» по многу раз на различном предметном материале в течение нескольких занятий. На каждом занятии отрабатываются игры, введенные ранее, и добавляются 2-3 новые. Все предложенные ответы обсуждаются, анализируются и оцениваются игроками. Срок тренинга не является фиксированным и может проводиться много месяцев и даже несколько лет как постоянное сопровождение школьного учебного процесса. Минимальный срок, обеспечивающий ощутимый развивающий эффект по крайней мере у 80-85% школьников, – два с половиной месяца. Различные виды игр рассчитаны на различный возраст в пределах от 10 до 15 лет; игры, обеспечивающие развитие основных познавательных процессов, рекомендуется проводить, начиная с 11-12 лет. Верхней возрастной границы нет (многие игры успешно проводятся и на студентах, и на молодых менеджерах).

Разработанная нами система тренинга включает в себя более 20 различных блоков игр и упражнений, каждый из которых обеспечивает развитие конкретных аспектов познавательной сферы ребенка. Эти

блоки можно представить графически. Исходным моментом и «сердцевиной» тренинга является крайний левый блок «Базовые... (необходимый минимум)». С него нужно начинать игровой тренинг и (при ограниченности времени и возможностей) им и ограничиваться. К среднему блоку «Более сложные...» имеет смысл переходить лишь после достаточно глубокой проработки базового блока. Крайний правый блок «Частные, специальные аспекты...» может проводиться вне зависимости от левого и среднего блоков. Левый блок рекомендуется для всех школьников, но в особенности для слабоуспевающих. Средний – для всех, но в особенности для хорошо успевающих.

Приведем краткую характеристику некоторых упражнений из крайнего левого блока («необходимого минимума»).

В тренинге логического мышления применяются также игры: составление предложений из трех несвязанных слов, поиск общих признаков для двух или трех предметов, классификации предметов по разным основаниям, формулировка предметов для всех знакомых предметов, выражение заданной мысли другими словами, поиск возможных причин событий и др.

В тренинге логической памяти используются: поиск связей в несвязных цифровых и буквенных рядах, запоминание пар слов через создание ярких синтетических образов, использование ассоциаций и внешних вспомогательных средств, анализ структуры предложений, составление плана и схемы коротких текстов и др.

В тренинге воображения используются: загадывание предмета по паре других предметов, порождение ассоциаций на заданную тему, перечень возможных ошибок в восприятии предмета и ситуации, перечень использования предмета в детских играх, создание графических образов для описания эмоциональных состояний и др.

В тренинге внутреннего плана действий (т. е. способности совершать преобразования «в уме», без внешних предметных действий и без зрительных опор на предметы или их изображения) используются: задания по различным перестановкам и трансформациям цифрового и буквенного материала в соответствии с фиксированным или постоянно изменяемым алгоритмом.

Для оценки эффективности проведенных занятий используются три взаимодополняющих друг друга группы показателей:

1. Динамика успеха ребенка в выполнении самих игровых заданий. Например, Витя К. на первом занятии в игре «Перечень возможных причин» давал в среднем по 6 ответов, причем 50% их были вариациями одной и той же темы, а на двенадцатом занятии (после многократного проведения и этой, и других игр) давал в среднем 14 ответов, при этом лишь 23% были вариациями одной темы.

Или Надя Г. в игре «Запоминание пар слов» на первом занятии воспроизводила из 30 слов в среднем 9,5, а на десятом – 27.

2. Динамика успеха в выполнении традиционных интеллектуальных и мнемических тестов и тестовых методик. Например, Сережа А. до начала игровых занятий выполнил задание на классификацию 20 картинок за 110 сек., допустив 3 логические ошибки, а после 14 занятий – за 40 сек. и без ошибок. Или Толя А. осуществил полное заучивание 12 несвязанных друг с другом слов вначале после 9 повторений, а в конце – после 4.

3. Динамика общей успеваемости школьников и повышение их активности на уроке; применяются анализ текущей успеваемости, выполненных письменных работ, наблюдения на уроках, беседы с учителями. Например, за 4 четверти 5-го класса у Лены В. по основным предметам средние оценки: 3.5; 3.3; 3.4; 3.5; в 6-м классе в первом полугодии она участвовала в игровых тренингах мышления и памяти; её оценки за 6-ой класс: 3.5; 3.5; 3.9; 3.8; по единодушному мнению учителей, она стала более активной на уроках и гораздо лучше запоминает учебные тесты.

Описанный игровой тренинг может применяться как в традиционном, так и в развивающем обучении; как сам по себе, изолированно, так и в качестве элемента системы психолого-педагогического мониторинга учебной деятельности; как в обычном исполнении (посредством листка и ручки), так и при работе с компьютером; как нацеленный исключительно на развитие лишь познавательных процессов, так и в сочетании с тренингами, направленными на личностное и коммуникативное развитие школьников.

Многолетний опыт применения игрового тренинга в ряде школ г. Харькова и Харьковской области, а также ряда школ в различных регионах Украины, России и Казахстана, свидетельствует о том, что у детей действительно обеспечивается заметное совершенствование процессов мышления и запоминания, формируются умения и навыки ориентировки в вербальном, цифровом и образном материале, повышение интереса к интеллектуальной активности. Такой тренинг выступает мощным средством достаточно эффективного и сравнительно быстрого обеспечения общего познавательного развития школьников, и его проведение можно считать одной из актуальных задач школьных психологических служб.

#### **Литература**

1. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся / Е. В. Заика // Вопр. психологии. 1990. – № 6. – С. 86 – 92.

2. Заика Е. В. Как научиться учиться легко: Методические рекомендации по психогигиене и развитию познавательных процессов / Е. В. Заика. – Харьков: ХГУ, 1990. – 52 с.

3. Заика Е. В. Комплекс упражнений для развития логической памяти учащихся / Е. В. Заика // Вопр. психологии. 1991. – № 6. – С. 83 – 88.

4. Заика Е. В. Упражнения по преобразованию числовых рядов для развития внутреннего плана действий / Е. В. Заика // Вісн. Харк. націон. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – № 937. – Х., 2011. – С. 102 – 105.

5. Заика Е. В. Упражнения на переключение внимания, формирование внутреннего плана умственных действий и других интеллектуальных операций / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. 2011. – № 8. – С. 23 – 29.

**Eugene Zaika. Training game of cognitive processes: the practice of using.**

*Describes the basic principles, rules and conditions for organizing training game training cognitive processes for schoolchildren and students. The indicators of assess the effectiveness of held training. Recommended to practical psychologists working in the field pedagogical psychology and psychocorrection.*

**Keywords:** training game, thinking, cognitive processes.

Поступила в редколлегию 24.09.2012

**УДК 81(045)**

**Звягинцева Елена Петровна**

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации  
(г. Москва, Россия)

**ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОДНА ИЗ  
СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Проведено анализ одного из компонентов иноязычного образования, подходов к обучению иностранному языку для профессиональных целей, тенденциям иноязычного образования современной высшей школы на примере программ по английскому языку в экономическом вузе.*

**Ключевые слова:** *культурообразующая концепция, коммуникативный подход, поликультурный, профессионально ориентированный, факультатив.*

Коммуникативный подход (а именно: научить общаться на неродном языке в реальной жизни с учетом ее многообразия) и основная его составляющая – коммуникативная компетенция – в процессе обучения иностранному языку в современной средней и высшей школе постепенно начинает уступать свои абсолютные позиции. В современном языковом образовании приоритетной становится культуuroобразующая концепция обучения иностранному языку как более соответствующая требованиям быстроменяющегося мира и способная сгладить коммуникативные барьеры на пути диалога культур. Многие российские и зарубежные исследователи (П. Адлер, Н. В. Барышников, М. Байрам, Р. Бердсвил, Н. Д. Гальскова, Д. Луцкер, Р. Нортон, И. И. Халева и другие) убедительно пишут об этом в своих трудах, отмечая, что результатом обучения иностранному языку должна быть межкультурная коммуникация, способствующая формированию и развитию межкультурно ориентированной личности, т.е. личности, свободно ориентирующейся в ценностях различных культур [6]. Данная личность, по мнению ученых И. Л. Плужник, Т. В. Елизаровой, характеризуется наличием таких конструктов, как уважение ко всем культурам, принятие ценностей иной культуры, ориентация в ценностях собственной культуры и иных культур, понимание мыслей, чувств, поведения представителей других культур, навыки и умения осуществления сотрудничества.

Высшая школа, безусловно, не может не реагировать на запрос общества в формировании подобного рода личности и специалиста, поэтому методика вузовского иноязычного образования предусматривает обучение иностранному языку при помощи аутентичного материала культурологического содержания. Многие вузы России предлагают возможность обмена студентами и преподавателями с вузами стран изучаемого языка, организуют различные международные конференции и форумы, активно приглашают иностранцев для чтения лекций, предлагают обучение студентами из других стран. Все это не может не отражаться как на уровне владения языком, так и на уровне культурологических знаний студентов. И самое главное и ценное, что может быть для преподавателя-лингвиста в этой связи - повышение мотивации к изучению иностранного языка, которая, как известно, является основной движущей силой любого образования. Однако, как показывает анализ научно-методической литературы, обобщение педагогического опыта автора и его коллег, основной тенденцией обучения иностранному языку в неязыковых вузах России зачастую остается профессиональная подготовка студентов. Учебные пособия содержат учебные тексты, в основном, страноведческого характера и включают лишь самые необходимые сведения о стране изучаемого

языка. Долгое время теоретические и практические разработки в высшей школе велись по следующим направлениям:

- чтения текстов по специальности (Т. С. Серова);
- профессионально ориентированное чтение на иностранном языке во внеязыковом вузе (Г. Д. Баранова);
- понимание научно-технических текстов по специальности (И. Л. Сергиевская).

А ведь обучение иностранному языку содействует развитию культуры общения, а именно способствует:

- совершенствованию умения планировать свое речевое поведение;
- повышению уровня практического владения родным языком;
- развитию знания о культуре, истории, реалиях и традициях стран изучаемого языка (лингвострановедение, страноведение).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что под термином «иноязычное образование» понимается интегративное образование личности, имеющее системную ориентацию и сложную структуру и выступающее как совокупность межкультурных, языковых и профессионально-коммуникативных знаний и умений, в основе которых лежит концепт развития языковой личности, способной к продуктивной коммуникации, предрасположенной к диалогу, взаимопониманию людей. При этом иноязычное образование в последних исследованиях молодых российских ученых А. О. Дудник [5], Т. А. Кукарцевой [7], Г. А. Петровой [9] и др. рассматривается с позиции профессиональной ориентации и во взаимосвязи с профессиональным неязыковым образованием.

Под профессиональным образованием сегодня понимается процесс становления и развития личности человека. Как отмечает А. М. Новиков [8], одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, для получения квалификации, для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в двух ипостасях. С одной стороны – как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает и проявляет свои способности в профессиональной деятельности. С другой стороны – как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается и будет распоряжаться как субъект на рынке труда. Говоря языком экономистов, профессиональное образование – это те нематериальные активы, которые помогут их

обладателю генерировать и капитализировать доход, а также получать моральное удовлетворение в будущем.

Важным слагаемым профессиональной подготовки является способность будущих специалистов свободно владеть иностранным языком. Именно этот аспект определяется как иноязычная или языковая, коммуникативно-языковая компетентность. Иноязычное профессионально направленное обучение на современном этапе еще больше расширяет свои рамки по сравнению с социальным заказом, например, прошлого века, а именно: предполагает практическое владение иностранным языком, обмен профессионально значимой информацией, иноязычное письменное и устное общение, работу с научно-технической литературой и документацией соответствующего профиля, учет культурных диверсификаций в процессе международного сотрудничества.

Особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению иностранным языкам на неязыковых факультетах вузов, предполагающий сочетание минимум двух компонентов: овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях (И. А. Зимняя, 2003; Е. Ф. Зеер, 2007; А. Н. Щукин, 2008). Автор согласен с определением М. В. Ткаченко, что профессионально ориентированное иноязычное образование есть «способность и готовность к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления и ценностей» [10].

На основе анализа трудов Е. А. Бароненко [1], Е. Е. Боровковой [2], Е. Б. Быстрой [3] и др., а также собственных эмпирических исследований автора можно прийти к выводу, что основные проблемы профессионально ориентированного иноязычного образования включают в себя:

1. несоответствие школьной подготовки специфике вуза;
2. потеря культурологической направленности обучения в школе при усвоении вузовской программы;
3. недостаточная разработка методик и программ профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе.

В связи с этим, перед преподавателями 2 кафедр (Английский язык и Иностранные языки) Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Москва) была поставлена задача создать такие рабочие программы по иностранному языку для проведения групповых занятий (базовая часть (федеральный



компонент), вариативная часть (по выбору вуза) и дисциплины по выбору студента (факультатив)), чтобы в них нашли отражение не только профессионально ориентированные аспекты иноязычного образования, но и его культуuroобразующая составляющая, включающая поликультурный компонент. Безусловно, на курсах по выбору у преподавателя есть больше возможностей для развития данного компонента, нежели во время обязательной, включенной в программу обучения, аудиторной работы. И факультативные занятия, предлагаемые кафедрами Финуниверситета, предлагают широкий выбор тем факультативных занятий, список и расписание которых публикуется на соответствующих страницах сайта университета. Студентам бакалавриата кафедрой английского языка предлагаются факультативные занятия с культуuroобразующими элементами по следующей тематике (табл. 1):

Таблица 1.

1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Углублённый английский язык: навыки делового общения.	Теория и практика перевода в сфере профессионально й коммуникации	Углубленный английский язык: чтение и анализ профессионально й литературы	Развитие навыков устной речи на основе чтения литературы по специальности
Введение в теорию и практику перевода в сфере профессионально й коммуникации	Углубленный английский язык: развитие навыков переговоров	Стратегическое планирование	Культурно-экономический анализ

Каждый курс по выбору обеспечен соответствующим учебным пособием, методическими указаниями к проведению деловых и ролевых игр, сборниками статей и прочими материалами. Что касается базовой и вариативной части программы обучения английскому языку, то рабочей программой предусмотрены культуuroобразующие элементы, которые вошли в основные учебные пособия для аудиторной работы во время групповых занятий под разделом «Cross-cultural associations» (Межкультурные связи) [4].

В условиях обучения студентов иностранному языку для профессиональных целей формируются специфические особенности сознания и самосознания. Эти особенности связаны с тем, что ведущей для психического развития студентов деятельностью является профессионально направленная деятельность. Также на основе сформированной системы учебных умений и навыков у студентов формируется относительно адекватная самооценка, являющаяся, особенно в этом возрасте, важнейшим личностным качеством образования.

Следует отметить, что знания возрастных особенностей студента и их учет в обучении иностранному языку будут способствовать не только его более эффективной организации, но и более правильному воспитанию будущего специалиста, определенным образом влияя на формирование его будущей мировоззренческой позиции: уважительного отношения к представителям других культур, диалогу на равноправной основе, социальной ответственности бизнеса не только в пределах своей общности, региона, страны, но, и при возможности выхода на мировой рынок, в глобальных масштабах. Ведь именно финансовые элиты, поддерживающие элиту политическую, пока что в большей степени определяют и будут в дальнейшем какое-то время определять вектор развития межгосударственных отношений. При этом навыки межкультурной коммуникации, заложенные в процессе иноязычного образования будущих столпов финансовых империй, призваны научить цивилизованному ведению бизнеса, где в идеале нет места насилию, ненависти, высокомерию, презрению, гордыне. Завтрашняя адаптация любой развивающейся экономики на международной финансовой арене будет более успешной и менее болезненной, если сегодня преподаватели (в том числе иностранного языка) подумают о целесообразности включения поликультурного компонента в процесс профессионального образования не на правах падчерицы, а как равноправной составляющей процесса обучения.

### **Литература**

1. Бароненко А. С. Проблемы становления гражданского общества и гражданского воспитания молодежи в современной России. Вестник НГУ. Сер. Педагогика. – 2008. – Т. 9, вып. 2. – С. 18 – 27.
2. Боровкова Е. Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя. Дис... на соискание уч. степени канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 199 с.
3. Быстрой Е. Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности. Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 6. – С. 78 – 83.
4. Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф. Учебное пособие для бакалавров 1 года обучения. В 2 частях. – М. : Финакадемия, 2010.
5. Дудник А. О. Художественная литература как педагогическое средство формирования деловой культуры экономиста в процессе обучения иностранному языку. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2011. – Вып. 2. – С. 88 – 92.
6. Криптон Н. С. Развитие ценностных ориентаций студентов вуза в процессе межкультурной коммуникации. Магнитка, 2006.–168 с.

7. Кукарцева Т. А. Модель специалиста как образ современного профессионала. Высшее образование сегодня, 2010. – № 9. – С. 40 – 42.

8. Новиков А. М. Проблемы высшего профессионального образования. – М. : Наука, 2006. – 215 с.

9. Петрова Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя. Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1976. – 200 с.

10. Ткаченко М. В. Формирование иноязычной компетенции студентов технических факультетов университета. Журнал «Высшее образование сегодня». – М. : Издательская группа «Логос», 2010. – № 4. – С. 47 – 49.

### **Elena Zvyagintseva. Finance University under the Government of the Russian Federation.**

The article is devoted to the analysis of one of the components in foreign language education, approaches to teaching foreign language for professional purposes, tendencies of foreign language education at tertiary institutions based on the programmes in English language teaching at the finance university.

**Keywords:** culture-forming concept, communicative approach, polycultural, professionally oriented, elective class.

Поступила в редколлегию 30.09.2012

**УДК 316.6-043.5 [004+004.85]**

**Ивченко Марина Исааковна**

Национальный технический университет Украины

"Киевский политехнический институт"

Учебно-методический комплекс

"Институт последипломного образования"

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ И ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ IT И ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ICT-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ**

*Рассматривается проблема обеспечения массового повышения ICT-компетентности пользователей в ракурсе межгруппового социально-психологического взаимодействия IT-специалистов и IT-пользователей. Обосновывается предположение, что переход к информационному обществу смещает функцию подготовки квалифицированных пользователей в зону социальной ответственности IT-индустрии. Делается вывод о возможности создания новой системы юзер-обучения, по аналогии с бизнес-обучением, способной обеспечить массовую подготовку*

*квалифицированных пользователей в соответствии с запросом ИТ-отрасли на этапе перехода от индустриального к информационному обществу.*

**Ключевые слова:** ИТ, ИСТ, пользователь, юзер, обучение, тренинг, ИТ-специалист, социальная ответственность.

В основе главного тренда глобального развития человечества – перехода от индустриального общества к обществу информационному, лежит бурное развитие информационно-коммуникационных технологий.

Практический курс на инновационное развитие и модернизацию, выбранный многими странами постсоветского пространства, призван обеспечить экономический прорыв в государственных, отраслевых и региональных масштабах и требует приоритетного развития ИТ-индустрии.

Поскольку, опережающее развитие ИТ-отрасли возможно лишь при наличии необходимых человеческих ресурсов, решение проблемы массовой подготовки квалифицированных пользователей для инновационного развития государственной, региональной, отраслевой, корпоративной экономики в условиях перехода от индустриального к информационному обществу, становится стратегически важной задачей.

Социально-психологическое взаимодействие специалистов и пользователей ИТ в свете развития ИТ.

Обучение пользователей ИТ началось в 1980-х годах, практически одновременно с появлением персональных компьютеров. Тогда же возник термин „пользователь” (user, юзер), который стал не только идентификатором, но и средством дифференциации потребителей ИТ, разделив их, фактически, на два класса: ИТ-специалисты и ИТ-пользователи, между которыми сразу сложились напряженные отношения. ИТ-специалисты, будучи представителями наиболее наукоемкой и динамично развивающейся отрасли, чрезвычайно востребованными на рынке труда, заняли привилегированное положение. Пользователи, являвшиеся всего лишь потребителями новых технологий, нуждающимися в услугах ИТ-специалистов, оказались в зависимом положении. Отношения привилегированности были перенесены и на область знаний. В результате, ИТ-специалистам удалось сформировать, удобный для себя, образ пользователя, как человека незнающего и неподдающегося обучению.

В социальных масштабах этот имидж закрепился, когда ИТ-индустрия, с целью привлечения покупателей ПК, выпустило первые книги для пользователей, превратившиеся позже в популярные серии

„для чайников” (“For Dummies”) и „идиотов” (“The Complete Idiot's Guide”), психологически закрепив за пользователями нелицеприятный имидж.

Обучение IT-пользователей и IT-специалистов почти сразу разделилось на два независимых направления. Подготовкой IT-специалистов занялись высшее образование и специализированные курсы вендоров. Массовое обучение IT-пользователей взяла на себя система образования. За прошедшие десятилетия обе системы развивались, мало пересекаясь друг с другом.

В настоящее время, когда бизнес массово занялся внедрением информационных систем, проблема социально-психологических отношений между специалистами IT-отрасли и пользователями обострилась. Часто она идентифицируется как две разные проблемы.

Первая – разрыв между передовыми технологическими возможностями IT-индустрии и низким уровнем ИСТ-компетенции пользователей (от заказчиков и лиц, принимающих решения, до, так называемых, конечных пользователей), не позволяющим эти возможности реализовывать.

Вторая – доминирование в менеджменте IT-проектов объектно-ориентированных подходов, недооценка человеческого фактора, “разделенность проекта и выгодоприобретателей” [1].

Между тем, обе эти проблемы являются двумя сторонами одной, более общей: проблемы социального взаимодействия IT-отрасли с IT-пользователями.

Именно эта проблема, в ракурсе задачи обучения пользователей в соответствии с потребностями IT-индустрии и инновационного развития экономики на современном этапе развития, исследуется в данной статье.

Обучение пользователей и новые вызовы времени.

Следует отметить, что массовое обучение пользователей не является для общества новой задачей. Ее теоретические аспекты интенсивно и успешно разрабатывают педагогическая и психологическая науки. В практической области ею занимается система образования. Большой интерес к вопросам ИСТ-компетентности пользователей проявляют бизнес-структуры, отраслевые и государственные ведомства. IT-индустрия предлагает технологические решения, способствующие развитию инновационных подходов к обучению и широкому внедрению IT в образовательную среду.

За прошедшие десятилетия внутри системы образования сложилась целая система обучения пользователей, включающая образовательные стандарты, педагогические технологии, техническое

оснащение, систему подготовки кадров, учебной литературы и медиа-ресурсов.

Традиционно, поиск решения задачи о массовом повышении ИТ-компетенции пользователей в рамках существующей системы образования, ведется по этим двум направлениям: повышение эффективности обучения и обеспечение его массовости.

Переход к информационному обществу качественно меняет постановку задачи обучения пользователей ИТ. Новые реалии информационного века: изменение принципов взаимодействия с информацией, потребность в постоянном обновлении быстро устаревающих знаний, смена форм коммуникации, трансформация психологических, ментальных, когнитивных, интеллектуальных моделей поведения и взаимодействия людей, включая острые для ИТ проблемы смены поколений, – ставят перед системой обучения задачи совершенно нового уровня.

Таким образом, в настоящее время рассчитывать на подготовку квалифицированных пользователей исключительно в рамках традиционной системы образования представляется крайне затруднительным.

При этом, речь идет не об отказе от завоеваний и преимуществ существующей системы обучения ИТ-пользователей, а о фокусировании внимания на новых задачах, отвечающих вызовам времени, и создании для их решения новой системы обучения.

Эту новую систему обучения ИТ-пользователей, в отличие от системы обучения пользователей ИТ, прочно ассоциируемой с системой образования, мы будем называть „системой юзер-обучения” [2]. Принципиальной разницей между существующей и новой системой обучения является их принадлежность. Существующая система обучения ИТ-пользователей является подсистемой системы образования. Система юзер-обучения – подсистемой ИТ-индустрии.

Задача системы юзер-обучения – подготовка всех членов общества к адекватному функционированию в рамках новых реалий взаимодействия с информацией и знаниями, осуществляемого с помощью ИТ.

Система юзер-обучения в ракурсе развития ИТ.

В последние годы во всех направлениях ИТ-бизнеса наметилась явный поворот в сторону клиентоориентированности. Юзабилити, эргономика, машинное обучение, консьюмеризация обеспечивают технологические решения, направленные на удовлетворение потребностей пользователя ИТ. В программной инженерии стали использоваться гибкие методологии программирования,

ориентированные на заказчика. В IT-управлении накапливаются и используются библиотеки лучших практик.

Нельзя игнорировать и меняющуюся роль IT. Разрабатывая новые технологии, обеспечивая IT-решения для все более широкого спектра сложных научных, технических, экономических, военных задач, приобретая опыт масштабных внедрений, адаптируя его к различным условиям и сферам жизни, занимая все более значительный сектор экономики, IT-отрасль становится системным агрегатором новых знаний, методологий, принципов управления, активно использует междисциплинарные подходы.

Для системы юзер-обучения это означает, что IT становятся не только предметом изучения и технологической учебной базой, но и незаменимым источником системных, актуальных знаний и методологий. Это позволяет говорить, о наступлении времени повышения социальной ответственности IT-отрасли, изменения ее роли в вопросе обучения IT-пользователей. Поскольку IT-индустрия напрямую заинтересована в квалифицированных пользователях (от заказчиков до потребителей) и, одновременно, является для них источником знаний, логичным выглядит вывод, что именно IT станут „knowledge-лидером” юзер-обучения.

Фактически этот процесс уже начался. Так, например, компания Microsoft проводит обучение и сертификацию пользователей своих программных продуктов. Компания Cisco занимается бизнес-обучением потенциальных клиентов в Академиях предпринимательства Cisco. Методологии и стандарты менеджмента IT-проектов включают в себя как обязательные элементы, классификацию и оценку потребностей в обучении пользователей [3].

По некоторым прогнозам, уже в 2013-2017 годах „IT-компании станут лидерами глобального рынка корпоративного образования” [4].

В современной ситуации в развитии IT-индустрии, уместна, на наш взгляд, ассоциация с ситуацией 1910-х годов в США, и 1990-х годах – на постсоветском пространстве, когда бурное развитие бизнеса вызвало появление, наряду с классическим, бизнес-образования. Новая система отличалась не только содержанием, но и принципами, форматами, методиками, использовавшими последние достижения психологии.

В настоящее время аналогичный период настал для юзер-обучения, как производной от взаимных ожиданий общества и IT-индустрии. Можно предположить, что, подобно бизнес-обучению, юзер-обучение станет отдельным направлением деятельности IT-индустрии.

Продвижение IT-индустрии в сторону пользователей способно улучшить ситуацию в области взаимодействия IT и пользователей,

сблизить позиции людей, находящихся по разные стороны IT-технологий, восстановить коммуникацию между IT-специалистами и IT-пользователями и, как следствие, создать условия для успешного развития IT-отрасли.

*Выводы.* Переход от индустриального к информационному обществу, курс на модернизацию, инновационные задачи опираются на ускоренное развитие IT и требуют массового повышения ИКТ-компетентности пользователей. Требования массовости сопровождается новыми вызовами времени, справиться с которыми, только в рамках существующих системы обучения IT-пользователей, крайне сложно.

Возрастание степень социальной ответственности IT-индустрии позволяет говорить о возможности создания новой системы юзер-обучения, способной коренным образом повлиять на социально-психологическое взаимодействие специалистов и пользователей IT и успешное развитие IT-отрасли.

### Литература

1. Причины провала проектов в области ИТ. Национальное счетное ведомство Великобритании, (издательство intoIT) от лица Управляющего совета ИНТОСАИ [Электронный ресурс] Режим доступа : [http://www.ach.gov.ru/userfiles/bulletins/g02-buletен\\_doc\\_files-fl-1667.pdf](http://www.ach.gov.ru/userfiles/bulletins/g02-buletен_doc_files-fl-1667.pdf) – Название с титул. экрана.

2. Ивченко М. И. Системный подход к проблеме обучения пользователей в ракурсе развития информационных технологий [Электронный ресурс] / М. И. Ивченко // Системный анализ и информационные технологии: материалы 14-й Междунар. науч.-техн. конф. SAIT 2012, Киев, 24 апреля 2012 г. – К. : УНК “ИПСА” НТУУ “КПИ”, 2012. – С. 64.

3. Грекул В. И. Методические основы управления ИТ-проектами : учебник / В. И. Грекул, Н. Л. Коровкина, Ю. В. Куприянов. – М. : Интернет-Ун-т Информ. Технологий : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 391 с.

4. 2030 год: шесть трендов, пять заказчиков и шесть угроз ближайшего будущего. Стратегическая форсайт-сессия в области образования „Образование 2030” [Электронный ресурс] / Группа Метавер, проект Intel „Обучение для будущего”, венчурный фонд „Начинай”, Opera Software, МАН „Интеллект будущего”, МИЭМ. 2010 г. Режим доступа : <http://www.e-xecutive.ru/education/adviser/1593426/> – Название с титул. экрана.

**Maryna Ivchenko. Social and psychological interaction of IT specialists and users and the problem of increasing ICT-awareness of users.**



*The problem of providing mass improvement of users' ICT-competency from the perspective of intergroup social-and-psychological interaction between IT-professionals and IT-users is examined. The assumption that the transition to the information society shifts function of qualified people into the zone of social responsibility of the IT-industry is substantiated. A conclusion about the possibility to create a new system of user-training, similar to the business training, capable to ensure mass training of skilled users according to the request of the IT-industry, being formed in the transition from the industrial to the information society, is made.*

**Keywords:** *IT, user, training, IT specialist, social interaction.*

Поступила в редколлегію 30.09.2012

**УДК 37:371.15:124.5**

**Калюжна Тетяна Григорівна**

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ

### **АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

*Розглядаються основні проблеми соціальної адаптації студентів педагогічного університету, пропонуються групи цінностей і подається визначення поняття “ціннісні орієнтації”. Показано, що адаптація студентів педагогічного університету невідривна від їх активності. Доведено, що великого значення набуває засвоєння норм і цінностей колективу, які студент сприймає через призму індивідуального життєвого досвіду, виробляючи власну модель поведінки, а адаптація пов'язана із самоутвердженням особистості, з проявом її активного ставлення до світу і виступає як засіб і спосіб реалізації соціальної активності.*

**Ключові слова:** *цінності, ціннісні орієнтації, особистість, соціальна адаптація.*

Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)” визначає стратегічну мету розвитку системи виховання молодого покоління України: забезпечення можливостей постійного духовного й культурного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [1, с. 5]. Одним із напрямків реалізації поставленого завдання є втілення принципу гуманізації педагогічної освіти. Якщо розглядати гуманізм як систему ціннісних орієнтацій, як світогляд, то основою його має стати ціннісне ставлення до самої людини. Важливо зрозуміти, що в центрі будь-якої педагогічної системи завжди стоїть

людина – студент, який постає не тільки об’єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, але й суб’єктом свого становлення як гармонійно розвиненої особистості. Застосування принципу гуманізації освіти змушує викладачів вищої школи розглядати педагогічну діяльність як процес цілеспрямованої активної взаємодії зі студентами, метою якого є становлення останніх як особистостей і професіоналів. Для цього освіта має прищеплювати майбутнім фахівцям загальнолюдські цінності. Орієнтація на цінності – характерна риса людського існування. Без ціннісного підходу до явищ дійсності неможлива ні діяльність людини, ні її життя. Цінностями особистості є не тільки явища предметного світу (засоби задоволення потреб особистості), але також норми та ідеали. Тому засвоєння майбутнім учителем системи цінностей становить необхідну умову соціальної адаптації в колективі. Молодий спеціаліст не тільки засвоює норми, традиції, цінності, систему ділових та особистісних відносин у групі, але й веде боротьбу за їх утвердження. Саме це забезпечує йому входження до колективу. Проблема полягає в необхідності ефективної адаптації майбутнього вчителя до нових видів діяльності, середовища через призму власних та суспільних ідеалів, інтересів, цінностей і норм.

Проблему адаптації студентів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів розглядали В. Брудний, Г. Воронка, В. Кондрашова, Л. Єгоров, Л. Кондратьєва, В. Лісовський, Є. Павлютенков, А. Терещенко. Аналіз цих робіт показав, що їх автори основну увагу приділяють навчальній адаптації. Роботи Д. Фельдштейна, І. Георгієвої присвячені соціалізації індивіда, адаптації в мікрогрупі, колективі, суспільстві; залученню індивіда до системи громадських зв’язків, суспільно-трудової діяльності. В Україні ця проблема знайшла відображення в працях Г. Балла, В. Матусевича, В. Осовського, Є. Павлютенкова, Б. Федоришина, Є. Якуби та інших дослідників. О. Вербицький, О. Дикарьова, М. Мирська, В. Сержантов О. Якуба, займалися дослідженням проблеми соціально-психологічної адаптації. Дослідження, проведені Т. Катковою, доводять, що однією з найголовніших умов соціально-психологічної адаптації майбутнього фахівця виступає наявність у нього загальнолюдських ідеалів і цінностей [2, с. 57].

Мета статті полягає в обґрунтуванні комплексу педагогічних цінностей, необхідних для адаптації майбутнього вчителя до умов соціального середовища під час навчання в педагогічному університеті. Крім того, в процесі дослідження ми намагалися визначити цінність, яка за значенням у спрямованості особистості майбутніх учителів займає перше місце. На основі аналізу та вивчення філософської літератури ми дійшли висновків, що аксіологія як

філософське вчення про природу цінностей, вивчає зв'язки різноманітних між собою духовних і матеріальних чинників, а також встановлює їх зв'язки зі структурою особистості. Цінність визначається як те, що має значення для людини. Цінності особистості, які закріплюються в свідомості у формі нормативних уявлень, виступають орієнтирами діяльності людини. У ціннісних категоріях проявляються знання, інтереси та переваги різних соціальних груп та особистостей. Кожна конкретно-історична суспільна форма характеризується специфічним набором цінностей та їх ієрархією. Наприклад, найвищою цінністю в Радянському Союзі вважалась відданість ідеалам комунізму, готовність громадянина віддати цьому всі свої сили, а якщо буде потреба – і життя. У більшості сучасних демократичних країн найвищою цінністю вважають права людини. У суспільстві загальноприйнятими свідомими цінностями є віра, індивідуальність, любов, надія, співчуття, ставлення до влади, повага до життя й гідності особистості, повага до батьків, піклування про дітей. Людина, сприймаючи соціальні цінності через призму індивідуальної життєдіяльності, може визначити свої особисті цінності. Автори навчально-методичного посібника з філософії Л. Афанасьєва, Т. Троїцька стверджують, що засвоєння окремою людиною системи цінностей становить необхідну основу соціалізації особистості та дотримання нормативного порядку в суспільстві [5, с. 168].

У педагогічній літературі сукупність цінностей особистості відносять до поняття “педагогічна культура”. Для педагога цінності є критеріями оцінки дійсності, інших людей, а також самого себе. В. Крижко та Є. Павлютенков у книзі “Психологія в практиці менеджера образования” наводять результати дослідження життєвих цінностей учителів. Ієрархія їх цінностей виглядає таким чином: перша цінність – здорове сімейне життя та виховання власних дітей, друга – матеріальне благополуччя; третя – професійна діяльність як джерело існування; четверта – розвиток власних здібностей; п'ята – позитивне спілкування з людьми; шоста – пізнання себе; сьома – повернення себе до культури. Таким чином, учені констатують, що “педагог, який не може визначити свої особисті цінності, не спроможний сформувати їх у інших людей” [3, с. 153]. Уміння визначати та змінювати цінності виявляється для вчителя дуже важливим з тієї точки зору, що він бере участь у процесі формування цінностей майбутніх поколінь.

Таким чином, аналіз літературних джерел дозволив нам визначити поняття цінностей педагогічної діяльності. Отже, цінності педагогічної діяльності – це ті особливості педагогічної діяльності, які дозволяють педагогу задовольняти власні матеріальні, духовні та суспільні потреби і які виступають орієнтиром його соціальної й

професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичної мети. Співвідносячи потреби особистості з професією педагога, можна запропонувати такі групи цінностей педагогічної діяльності: цінності, пов'язані із самоствердженням у людському суспільстві (значущість праці, престиж); задоволення потреби в спілкуванні (діти, цікаві люди); цінності, пов'язані із самовдосконаленням (розвиток творчих здібностей, привернення себе до духовної культури); цінності, пов'язані із самореалізацією (творчий характер праці, приваблива й романтична педагогічна діяльність тощо); цінності, пов'язані із утилітарно-прагматичними запитами (самоствердження, кар'єра, професійне зростання, подовжена відпустка). За предметним змістом ще цінності самодостатності. Цінності самодостатності є цінностями-метою по відношенню до себе. Вони віддзеркалюють довготривалу життєву перспективу: творчий та різноманітний характер праці педагога; престиж його діяльності; суспільна значущість праці; самоствердження у педагогічній праці; любов до дітей. Ці цінності знаходять своє логічне продовження в меті педагогічної діяльності, яка пов'язана з розвитком особистості дитини, педагога, учнівського й педагогічного колективів. Цінності інструментального типу – цінності-засоби, які характеризують засоби досягнення цінностей-цілей (суспільне визнання результатів праці педагога, оволодіння теорією й технологією). Структурний і якісний аналіз цінностей педагогічної діяльності визначив їх комплексний характер, довів їх гуманістичну сутність. Ці педагогічні цінності у свідомості педагога утворюють систему ціннісних орієнтацій.

Для того щоб визначити ціннісні орієнтації вчителя, з'ясуємо значення поняття “ціннісні орієнтації”. Ціннісні орієнтації – це найважливіші елементи особистості, які відмежовують значуще, суттєве для певної людини від незначного, несуттєвого. Ціннісні орієнтації забезпечують стійкість особистості, стиль її поведінки та діяльності, виражений у спрямованості потреб та інтересів. Ціннісні орієнтації пов'язані з необхідністю вирішення протиріч та конфліктів у мотиваційній сфері особистості, що виражається в боротьбі між обов'язком та бажанням, мотивами моральними та утилітарними. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник її соціальності. Сукупність ціннісних орієнтацій обумовлює такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей [5, с. 169].

Важливою властивістю особистості вчителя виступає гуманістична спрямованість. Що становить гуманістичну спрямованість особистості вчителя? Ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. І. Зязюн запропонував такий розподіл ціннісних орієнтацій

учителя: 1) на себе – самоутвердження (щоб учні бачили кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); 2) на засоби педагогічного впливу (найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи їх пред'явлення); 3) на особистість школяра (адаптація особистості в колективі); 4) на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві в розвитку – гуманістична стратегія). Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, урахування потреб вихованців.

У педагогічних дослідженнях констатується, що 90% опитаних студентів відзначають високу цінність для себе професійних знань і в той же час підкреслюють відносно низьку навчально-пізнавальну активність [4, с. 16]. Це свідчить про помітне розходження когнітивного (ідеально-понятійного) й реально-поведінкового рівнів їх ціннісних орієнтацій. Студенти п'ятого курсу, як правило, більш оптимістичні в порівнянні зі студентами молодших курсів у своєму ставленні до майбутньої професії, в своїх можливостях оволодіння нею. Актуальними для них стають перспективи реалізації власного творчого потенціалу, самостійне вирішення професійних задач та досягнення успіху в професійній діяльності. Доведено, що чим швидше першокурсники звикають до нового укладу життя, тим швидше формується студентський колектив, тим ефективніше протікає процес формування професійно важливих якостей. Швидше адаптуються ті студенти, ціннісні орієнтації яких повністю відповідають вимогам професійного навчання та діяльності. Отже, можна припустити, що студенти зі стійкою професійною спрямованістю, чіткими ціннісними орієнтаціями та відповідним рівнем підготовленості та здібностей будуть успішніше адаптуватися до нових для них умов навчання, ніж ті, в кого хоча б один із названих компонентів не повністю відповідає вимогам професійної діяльності.

Отже, можемо стверджувати, що адаптація невідривна від активності. Співвідношення цих двох сторін взаємодії людини із середовищем залежить від характеру діяльності та від етапу адаптації. Адаптація як цілісний процес містить: психічний розвиток особистості, фізіологічні зміни; пізнавальні процеси, трансформацію системи цінностей індивіда; активний вплив суб'єкта адаптації на себе та середовище. Таким чином, якщо виходити з того, що адаптація в умовах вищого навчального закладу трактується як уходження молоді до сукупності ролей і форм діяльності студентів, коли відбувається обов'язкове залучення особистості до системи поведінки, духовного світу, потреб, інтересів, то великого значення набуває засвоєння норм і цінностей колективу, які студент сприймає через призму індивідуального життєвого досвіду, виробляючи власну модель

поведінки. Адаптація як залучення до різних видів діяльності й засвоєння норм та цінностей колективу пов'язана із самоутвердженням особистості, з проявом її активного ставлення до світу. Адаптація виступає як засіб і спосіб реалізації соціальної активності.

Для подальшого педагогічного аналізу та отримання експериментальних результатів необхідно провести серед студентів методику Е.Фанталова на “конфлікт” понять (цінність-доступність), яка допоможе визначити протиріччя між рівнем запитів студентів та їх реальними можливостями, а також розробити модель соціальної адаптації студентів, яка допоможе цілеспрямовано вплинути на процес соціальної адаптації майбутніх учителів.

#### **Література**

1. Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Каткова Т. І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. – Запоріжжя : Прем'єр, 2004. – 136 с.
3. Крижко В. В., Павлютенков Е. М. Психологія в практиці менеджера освіти. – Спб. : КАРО, 2001. – 304 с.
4. Фатхуллін М. Ф. Воспитание специалиста. – Казань : Из-во Каз. ун-та, 1990. – 150 с.
5. Філософія: Навч.-метод. посібник / Л. В. Афанасьєва, В. В. Букреєв, Л. С. Воробйова, Л. Ф. Глинська, Т. С. Троїцька. – К. : Акцент, 2003. – 200 с.

#### **Tetyana Kalyuzhna. Axiological aspects of social adaptation of students of pedagogical university.**

*The basic problems of social adaptation of students of pedagogical university are examined, the groups of values are offered and determination of concept is given the “valued orientations”. It is rotined that adaptation of students of pedagogical university невідрувна from their activity. It is well-proven that a large value is acquired by mastering of norms and values of collective, which a student perceives through the prism of individual vital experience, making the own model of conduct, and adaptation is related to self-affirmation of personality, with the display of it active attitude toward the world and comes forward as a mean and method of realization of social activity.*

**Keywords:** values, valued orientations, personality, social adaptation.

Надійшла до редколегії 26.09.2012

УДК 152.3+155.93+158.6

**Кернас Андрей Вячеславович**

Южно-украинский национальный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, Одесса

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ  
НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ  
ЗАВЕДЕНИЙ**

*Рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни и культуры здоровья молодежи на примере студентов высших учебных заведений. Приводится описание предложенной методики направленной на укрепление психологического и физического здоровья студентов посредством организации и проведения комплекса масштабных плановых мероприятий внутри учебного коллектива направленных на овладении практическими навыками эмоциональной саморегуляции и приобщении к регулярным занятиям спортом. Описывается теоретико-практические этапы проведенной работы в направлении разработки методики для последующего внедрения в учебно-педагогический процесс высшего учебного заведения.*

**Ключевые слова:** студенты, здоровый образ жизни, физические упражнения, эмоциональная регуляция.

Актуальность проблемы формирования здорового образа жизни и культуры здоровья молодежи обусловлена реалиями настоящего времени. Из проведенного анализа и обобщения статистических данных вырисовывается крайне плачевная картина, свидетельствующая о значительном ухудшении психологического и физического состояния здоровья украинской молодежи. Тенденциях, свидетельствующих о подверженности молодых людей заболеваниям, не соответствующим их биологическому возрасту, и даже участвовавших в причинно-следственной связи с этим участвовавших случаях смертности. При этом приходится говорить не о единичных случаях, имеющих место, а о разрастающейся проблеме, приобретающей массовый характер, что в свою очередь является прямой угрозой сохранению генофонда нации.

В свою очередь, целью образования является всестороннее развитие человека как личности и высшей ценности общества, развитие ее талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, формирование граждан, способных к осознанному общественному выбору, обогащению на

этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала народа [1].

В то же время учебная деятельность студента – это специфический социально-психологический процесс, связанный с необходимостью и сложностью усвоения большого объема учебной информации в ограниченное время, в новых (академических) формах при отсутствии систематического контроля со стороны родителей, за самостоятельной обработкой учебного материала, домашнего комфорта (при условии проживания в общежитии). Учебная деятельность – первоочередная деятельность студента – вследствие ее сложности, большого объема, новизны академических методов усваивания вызывает у студентов 1 курса большое внутреннее напряжение и требует от них постоянного контроля и самостоятельного оценивания ее результатов [5].

Таким образом именно условиями в которых осуществляется учебная деятельность во многом провоцируется подверженность студентов влиянию стресса. В свою очередь, как известно, длительное, затянувшееся по времени воздействие стресса на человека способно привести к деструктивным последствиям, негативным образом отражающихся как на состоянии психофизического здоровья. так и результатах выполняемой им деятельности.

Целью данной статьи является привести теоретическое обоснование предложенной методики, направленной на укрепление психологического и физического здоровья студентов. Описать этапы ее практического применения и ознакомить с результатами проведенного исследования.

Исследование проводилось в период с 2009 по 2011 гг. на базе Одесской национальной академии связи им. А. С. Попова.

В исследовании приняли участие 139 человек в возрасте от 18 до 31 года, из их числа 57 мужчин и 82 женщины.

В ходе проведенного исследования для диагностики формально динамических показателей нами использовались следующие психодиагностические методики: методика исследования оперативной оценки самочувствия, активности и настроения САН В. А. Доскина, самооценка волевых качеств студентов-спортсменов Н. Е. Стамбуловой, опросник самооценки по шкалам личностной и ситуативной тревожности Спилберга-Ханина.

Проведенный анализ научной литературы показал следующее:

Психическое напряжение неудачи, страх, срывы, чувство тревоги являются наиболее разрушительными стрессорами для человека. Они, кроме физиологических изменений, приводят к соматическим заболеваниям, порождают психические следствия эмоционального перенапряжения – неврозы [2].



К. С. Максименко занимаясь исследованиями переживаний эмоциональных состояний людей при соматических заболеваниях, утверждал, что, безусловно, любое заболевание, особенно если оно протекает тяжело и долго, ослабляет организм и приводит к изменениям в работе физиологических систем, которые в свою очередь обеспечивают и деятельность психических процессов. В первую очередь данные явления влияют на эмоциональную сферу человека [4]. Однако, гораздо раньше К. Э. Изард рассматривал данную проблему с полярно противоположной стороны, а именно с точки зрения влияния оказываемого негативными эмоциональными состояниями на психофизиологические состояния человека. Согласно его утверждениям, какой бы ни была эмоция, переживаемая человеком, – мощной или едва выраженной – она всегда вызывает физиологические изменения в его организме, и эти изменения порой столь серьезны, что их невозможно игнорировать. Разумеется, при сложных неотчетливых эмоциях, соматические изменения выражены не столь ярко, – не достигая порога осознания, они часто остаются незамеченными. Но не стоит преуменьшать значения подобных безотчетных подпороговых процессов для организма. Соматические реакции на умеренную эмоцию не столь интенсивны, как бурная реакция на яркое эмоциональное переживание, но продолжительность воздействия подпороговой эмоции может быть очень долгой. То, что мы называем «настроением», обычно формируется под воздействием именно таких эмоций. Пролонгированная негативная эмоция, даже умеренной интенсивности, может быть крайне опасной и, в конце концов, чревата даже физическими или душевными расстройствами [3].

Таким образом перед нами стояла задача тщательного отбора эффективного методического инструментария, направленного на практическое решение существующей проблемы.

В свою очередь проведенный нами анализ психологической литературы, посвященной рассмотрению интересующих нас вопросов, показал следующее.

Под терминологическим словосочетанием «эмоциональная регуляция» понимается достаточно широкий и разнообразный комплекс средств и способов психологического воздействия на человека, преимущественно специально разработанных специалистами с целью их системного практического применения, преследующих цели восстановления человека и профилактики психосоматических заболеваний, оптимизации процесса адаптации к стрессогенным условиям, и успешного осуществления профессиональной деятельности, выполнение которой связано с высоким уровнем психологических и физических затрат.

В свою очередь, всю широту и многогранность способов и методов эмоциональной регуляции можно условно разделить на два направления:

1. Осуществляется человеком самостоятельно посредством применения методов саморегуляции.
2. Связано с воздействием на человека извне, осуществляемым специалистом (психологом, врачом, психотерапевтом), а также через восприятие (музыки, цвета, звуков проливного дождя, пения птиц и т.п.).

Также по мнению Р. М. Грановской невозможность внешнего проявления активности в целенаправленном действии и перенесение силы активности на внутреннее движение составляют один из основных факторов, определяющих вегетативные нарушения при неврозах. Поэтому существенным моментом снятия напряженности и облегчения состояния является обращение событий – изменение внутреннего движения на внешнее. Достижению этой цели могут способствовать все разновидности двигательной нагрузки [2].

Таким образом при разработке методики, направленной на укрепление психологического и физического здоровья студентов, и планировании ее практического применения нами было принято решение проводить практическую работу в виде поэтапных плановых мероприятий.

1 этап. Проведение комплекса психодиагностических процедур. Наблюдение за поведением студентов во время проведения занятий и сдачи экзаменов. Проведение бесед со студентами и преподавателями. Целью данного этапа являлся сбор и последующий анализ первичной информации.

2 этап. Проведение комплекса лекционных занятий, в ходе которых студентам рассказывалось о вреде наркомании, алкоголизма, курения с приведением ряда статистических данных, а также перспективах здорового образа жизни. Целью данного этапа являлось сформировать у студентов стойкое предпочтение к ведению здорового образа жизни и культуре здоровья.

3 этап. Проведение массовых сеансов эмоциональной регуляции на основе использования методов аутотренинга и нервно-мышечного расслабления. Для достижения большего эффекта нами использовались аудиозаписи, воспроизводящие звуки леса, проливного дождя и т.д.

4 этап. Проведение семинарских занятий, направленных на формирование у студентов практических навыков использования методов саморегуляции.

5 этап. Проведение со студентами занятий, направленных на овладение лечебно-оздоровительными направлениями тайбо и

каратэбикой, сочетающих в себе элементы аэробики и технических действий, взятых из спортивных видов единоборств тайландского бокса и каратэ. Все упражнения выполнялись под динамическую музыку.

6 этап. Повторное проведение психодиагностических процедур с целью констатации произошедших изменений.

Выводы.

1. Считаю необходимым обратить внимание на то, что в настоящее время в недостаточной степени уделяется внимание формированию здорового образа жизни и культуры здоровья студентов. Что в свою очередь требует кардинального изменения существующего положения на уровне санкционированного государством преобразования современной системы образования путем введения в учебный процесс программ, направленных на формирование здорового образа жизни и культуры здоровья студентов.
2. На основании проведения методов психодиагностики, наблюдения, бесед и анализа учебной деятельности, а также отзывов самих студентов мы можем сделать выводы о практической эффективности предлагаемой методики. На настоящее время данная методика является внедренной в педагогический процесс Одесской национальной академии связи им. А. С. Попова.

#### Литература

1. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1996, № 21. – С. 253.
2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. 5-изд. Испр. и доп. / Р. М. Грановская. – СПб : Речь, 2007. – 655 с.
3. Изард Карл Эллис. Психология эмоций. Серия «Мастера психологии» / Карл Эллис Изард. – СПб. : Изд-во «Питер». – 2008. – 512 с.
4. Максименко К. С. Переживання емоційних станів при соматичних захворюваннях / К. С. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 12. – С. 28 – 30.
5. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості: Навч. пос. / В. Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.

**Andrei Kernas. Psychological and pedagogical aspects of a healthy lifestyle for young people sample of university students.**

The article deals with the psychological and pedagogical aspects of a healthy lifestyle and culture of young people's health by the example of university students. *The description of the proposed method aimed at*

*strengthening the psychological and physical health of students by organizing and conducting the complex large-scale planning activities within the school group aimed at mastering the practical skills of emotional self-regulation and introduction to regular sports activities. Describes the theoretical and practical stages of the work in the direction development of a methodology for introduction in the educational and pedagogical process of higher education.*

**Keywords:** *students, a healthy lifestyle, exercise, and emotional regulation.*

Надійшла до редколегії 29.09.2012

**УДК 37.8:002.5**

**Копилова Світлана Вікторівна**  
Херсонський державний університет

### **ВПЛИВ ІДЕЙ АДАПТИВНОЇ ШКОЛИ НА РОЗВИТОК ТЕОРІЇ АДАПТИВНИХ СИСТЕМ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ**

*Адаптивний підхід розглядається як спосіб проектування системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. На основі аналізу сутності адаптивних шкіл виділені їх ознаки та основні ідеї, які мають бути враховані не рівні елементів та функції педагогічної системи професійної підготовки.*

**Ключові слова:** *адаптивна школа, адаптивна педагогічна система, адаптивний підхід.*

Значний потенціал для підвищення ефективності систем професійної підготовки фахівців має адаптивний підхід, адже його застосування дозволяє досягти балансу зовнішніх вимог та внутрішніх потреб особистості, пом'якшити дію суперечностей та конфліктів всередині системи. Він розглядається як спосіб методологічного обґрунтування проектування системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. Якщо приймаємо цю ідею за основоположну, виникає потреба конкретизувати її суть.

Мета дослідження: на основі аналізу теоретичних напрацювань у суміжних галузях, виявити основні ознаки та ідеї адаптивного підходу в освіті, які мають стати основою проектування адаптивної системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

Адаптивні моделі в освіті представлені різними варіантами розвитку адаптивної школи (дослідження Е. О. Ямбурга, Т. І. Шамової, М. Л. Зуєвої, І. А. Каравасої та інші). Не менш розробленими є моделі адаптивних систем навчання дорослих, представлені дослідженнями А. Є. Марона, Т. В. Мухлаєвої та інших. Проте відсутні відповідні

дослідження в галузі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

Розгляд соціально-філософських основ адаптації дозволив виділити її суттєві характеристики: за метою орієнтована на забезпечення розвитку суб'єкта та соціального середовища; за змістом представляє взаємодію суб'єктів; за результатом передбачає досягнення відповідності суспільно регламентованої поведінки та діяльності людини внутрішній структурі її особистості.

Для осмислення сутності адаптивних педагогічних систем, виникає потреба розмежування понять: адаптивна освіта, адаптивна школа, адаптивна педагогічна система.

Філософське розглядання адаптивності зосереджене на таких її характеристиках як відповідність умовам, що змінюються, та гнучкість (можливість швидкої зміни). У такому підході акцент зроблений на взаємодії об'єкта і середовища, де основний вектор впливу направлений на об'єкт і вимагає його зміни. Отже, в даному варіанті не враховується зворотний вплив на середовище та внутрішні характеристики об'єкта, що його зумовлюють. Цей недолік відсутній в педагогічних підходах.

Адаптивна освіта – складна соціальна система, що проявляє здатність гнучкого реагування на мінливі соціально-економічні реалії та індивідуальні та групові освітні потреби, що їм відповідають. Саме адаптивна освіта забезпечує всім, хто навчається, індивідуальний вектор росту.

Вперше поняття адаптивної школи в педагогічній літературі сформульовано в роботах Є. О. Ямбурга, який головною суттєвою ознакою вважає здоров'язбереження та розглядає адаптивну школу як таку, що здатна оберігати фізичне, психічне та моральне здоров'я дітей, забезпечувати соціально-педагогічну підтримку учням з метою вирівнювання стартових можливостей [2].

Адаптивна школа трактується як:

1. Школа для змішаного контингенту учнів з різними рівнями здібностей;
2. Модель освітнього закладу, що активно пристосовується до потреб, інтересів, індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей, рівня розвитку пізнавальних здібностей та можливостей учасників освітнього процесу;
3. Механізм розвитку потреби до самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення на основі створення умов для вибору дитиною власної позиції по відношенню до освоюваного нею знання, до інших людей, до себе та діяльності; завдяки організації навчання на рефлексивній основі, засобам адаптивних технологій;

4. Школа, побудована на основі врахування соціокультурних та педагогічних умов регіону, запитів територіального співтовариства та сім'ї;
5. Школа гнучкого реагування на соціально-педагогічну ситуацію, що змінюється;
6. Школа багаторівневої та багатопрофільної освіти;
7. Система, що активно здійснює вплив на зовнішнє середовище з метою забезпечення максимально можливої відповідності параметрів середовища суттєвим характеристикам школи;
8. Система, що здатна створювати та підтримувати умови для продуктивної роботи педагогів, забезпечувати безперервне підвищення кваліфікації [2; 3].

Побудова школи на зазначених принципах дозволяє: забезпечити здоров'язбереження учасників педагогічного процесу завдяки самопізнанню, засобам педагогічної підтримки, реалізації педагогами психотерапевтичної і корекційної функції.

Продовженням наукового пошуку в осмисленні потенціалу адаптивних шкіл стало дослідження Т. І. Шамової. З урахуванням тенденцій розвитку освіти, специфіки діяльності адаптивної школи, існуючих моделей адаптивної школи, автором виділені такі концептуальні ідеї існування адаптивної школи: ідея синергетичного підходу, ідея гуманітарно-культурологічного підходу, ідея особистісно-діяльнісного підходу, ідея діалогічного підходу, ідея рефлексивного підходу, ідея відкритості освітнього середовища школи, ідея пріоритету позитивного зворотного зв'язку, ідея творчості, ідея інтеграції змісту освіти [3].

Розвиток адаптивних шкіл визначив обґрунтування ідеї адаптивної педагогічної системи. Адаптивні системи розглядаються як соціально-орієнтовані, навчаючі та розвивальні моделі цілеспрямованих процесів взаємодії педагога та тих, хто навчається, джерел інформації, основною якістю яких є сполучення адаптивної та адаптуючої діяльності.

Адаптивна педагогічна система – соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу, що взаємодіють на основі співпраці між собою, оточуючим середовищем та її духовними та матеріальними цінностями, направлена на збереження та розвиток особистості [2].

Суттєва ознака адаптивної педагогічної системи – взаємодія учасників освітнього процесу з метою збереження та розвитку особистості на основі співпраці з оточуючим середовищем, його духовними та матеріальними цінностями. Отже, стратегія функціонування адаптивної системи складається з таких складових: 1) адаптивна система прагне пристосуватися до індивідуальних

особливостей особистості того, хто навчається; 2) адаптивна система по можливості прагне гнучко реагувати на соціокультурні зміни середовища та здатна здійснювати вплив на соціальне середовище.

Отже, основні ознаки адаптивної педагогічної системи: відкритість, гнучкість, модульність, доступність, багатовимірність, технологічність. Її основними ідеями є: спрямованість на забезпечення відповідності суспільно регламентованої поведінки та діяльності людини внутрішній структурі її особистості (завдяки включенню суб'єкта учбової діяльності в проектування та розробку адаптивного освітнього середовища, вироблення індивідуального освітнього маршруту); особистісно орієнтований характер підготовки; інтегративний характер змісту освіти; наявність адаптивного механізму управління діяльністю суб'єкта учіння; взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу на основі співпраці.

М. Л. Зуєва, здійснюючи порівняння адаптивної системи навчання з традиційною, вбачає їх схожість у єдиній цілі – розвитку особистості та використанні однакового змісту. На нашу думку, втілення основних ідей адаптивної педагогічної системи передбачає внесення змін у всі елементи даного об'єкту: цілі, зміст, методи, форми, позиції суб'єктів педагогічного процесу, управління.

Метою адаптивної педагогічної системи є створення освітнього середовища, що забезпечує професійно-особистісний розвиток особистості. Освітнє середовище має розглядатися як сукупність умов, у яких стає можливим набуття досвіду предметної діяльності, спілкування, самопізнання, самоорганізації, який є засобом професійно-особистісного розвитку особистості. Специфікою професійної підготовки фахівців із соціальної роботи є інтеграція загальнокультурної та професійної складової, тому в структурі досвіду мають бути представлені проблемно-практична, смислова та комунікативна складова.

Зміст освіти в адаптивних педагогічних системах має різнорівневий характер і втілюється в різноманітних освітніх програмах та узгоджених з ними освітніх технологіях. У них структурується не тільки зміст освіти, але і сама діяльність студентів з опором на самостійну роботу, на саморозвиток особистості. На визначення змісту адаптивних педагогічних систем впливають ідеї гуманітарного і культурологічного підходу, які передбачають введення у навчальні плани світоглядних, людинознавчих, особистісноутворювальних курсів, забезпечення особистісної направленості кожної дисципліни, зміну цільових орієнтирів на кожному занятті. Не менш важливим є врахування інтегративних тенденцій, що забезпечить формування взаємозв'язаних уявлень про себе та своє місце в суспільстві, професійній діяльності, організації

власного життя; перехід від викладання предметної інформації до засвоєння логіки наукового пізнання.

Адаптивний підхід в освіті змінює стратегію та тактику взаємодії в системі «викладач-студент», яка передбачає поступовий перехід від монологу до діалогу, від організації до самоорганізації, від управління до самоуправління. Перехід викладача з позиції інформатора до позиції організатора забезпечує можливість реалізації суб'єкт-суб'єктних відношень у навчальному процесі.

У рамках адаптивної освітньої моделі технології, форми і методи можуть і повинні варіюватися, сполучатися, взаємодоповнюватися, проте важливою ознакою стає їх рефлексивний характер. Адаптивна система навчання здатна забезпечити індивідуалізований режим та темп навчання, залучення студентів до проектування своєї діяльності, своєчасне діагностування результатів та відповідну корекцію ходу навчання, створення спеціальних навчальних матеріалів для самостійної роботи, надання переваги груповим формам роботи.

Висновки: шляхом теоретичного аналізу наукових праць, присвячених дослідженню адаптивної школи, нами виявлені ознаки, ідеї та особливості їх впливу на елементи педагогічної системи, які можуть стати основою для проектування адаптивної системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. Вони задають стратегію і тактику практичної діяльності, визначають підходи до проектування освітнього процесу та управління ним, конкретизуються у процесі конструювання змісту, обґрунтування та розробки технологічної забезпеченості освітнього процесу, управлінської діяльності.

Проте виділені ознаки та ідеї адаптивного підходу потребують подальшого наукового обґрунтування та узгодження з вимогами професійної педагогіки й специфікою професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

### **Література**

1. Зуева М. Л. Возможности использования адаптивной системы обучения для формирования ключевых компетенций / М. Л. Зуева // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 2 (43). – С. 87 – 92.

2. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : Учеб. пособие для вузов по специальностям "Педагогика и психология", "Педагогика" / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Academia, 2003. – 368 с.

3. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Владос, 2001. – 319 с.



4. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

**Svitlana Kopylova. Influence of ideas of adaptive school on development of the theory of adaptive systems in professional education.**

The adaptive approach is considered as a way of design of system of vocational training of specialist in social work. On the basis of the analysis of essence of adaptive schools their signs and the main ideas which should be considered at level of elements and functions of pedagogical system of vocational training are allocated.

**Keywords:** adaptive school, adaptive pedagogical system, adaptive approach.

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 808.53-057.34**

**Куимова Марина Валерьевна**

Национальный исследовательский Томский  
политехнический университет (г. Томск, Россия)

**НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ  
ОСОБЕННОСТЯХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

*Общезвестно, что основной задачей любого политического выступления является воздействие на аудиторию, сознание и чувства слушающих. Проанализировав современную научную литературу, мы изучили некоторые особенности речи и поведения современных политиков, дали рекомендации по эффективному осуществлению политических выступлений: использование комплекса лексико-стилистических и интонационных средств воздействия, учет специфики аудитории.*

**Ключевые слова:** политическое выступление; политический дискурс; поведение политика.

Современные российские социально-экономические преобразования, бурное развитие средств массовой информации и политического рынка предъявляют новые требования к субъектам власти и их деятельности. Одним из основных требований становится завоевание доверия населения – объекта власти, так как в массовом сознании власть ассоциируется с конкретной личностью. Как и всякий текст, речь политического лидера обладает самобытными чертами,

особым дискурсом. «Политический дискурс – это актуальное использование языка в социально-политической сфере общения и, шире, в публичной сфере общения» [5, с. 21].

Выступления политиков перед широкой аудиторией характеризуются рядом особенностей:

- приближенностью к художественному стилю речи (за счет использования риторических приемов воздействия, аллюзии, метафор, иронии, инверсии и т.д. Это позволяет добиться четкой аргументированности, открытости, ясности и точности информации, содержащейся в политическом сообщении);
- наличие таких коммуникативных качеств речи, как правильность, уместность, красота и правдивость;
- использованием политических и экономических терминов;
- даются оценки, комментарии, разъяснения и т.д.;
- фактологической точность (цитирование различных документов, программ и т.д.);
- на фонетическом уровне – замедленным темпом речи, усиленной громкостью, высокой частотностью прагматических и логических пауз, специальных подъемов и высоких нисходящих тонов, чередованием быстрого и медленного темпа [1, 2].

Более того планируя свое выступление политик апеллирует скорее к рациональным и оценочным, нежели к эмоциональным качествам публики. Не менее важным является его поведение (важны положение и движения головы, движения тела, положение ног, походка), внешний облик, манеры речи, мимика и пластика [3].

Успех оратора в политической сфере во многом обусловлен тем, насколько умело он аргументирует собственную позицию, учитывает особенности различных социальных групп, к которым он обращается. Его главная задача – быть понятым. Немаловажно и заразить слушателей своей уверенностью в правоте позиции, вызвать у них определенный эмоциональный настрой [4].

Таким образом, большую часть политической информации массовая аудитория узнает из выступлений политических лидеров. Разрабатывая текст своего выступления, политику следует уделять внимание не только собственно содержательным аспектам, учету национального склада ума и национального характера, но и ориентироваться на конкретную аудиторию, проводить аудио (-видео) запись выступлений для осознания себя со стороны, развивать умения презентовать себя так, чтобы аудитория воспринимала выступление адекватно.

### **Литература**

1. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые. – М. : Socio-Logos, 1993. – 333 с.

2. Гаджиев К. С. Введение в политическую науку / К. С. Гаджиев. – М. : Логос, 1997. – 544 с.

3. Егорова-Гантман Е. В. Имидж лидера: психол. пособие для политиков / Е. В. Егорова-Гантман. – М. : Наука, 1994. – 264 с.

4. Характерные особенности политических речей URL : [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://talkbusedst.ru/vystuplenie-pered-auditoriej/46-harakternye\\_osobennosti\\_politicheskikh\\_rechei.html](http://talkbusedst.ru/vystuplenie-pered-auditoriej/46-harakternye_osobennosti_politicheskikh_rechei.html). – Название с титул. экрана.

5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : ИТДГК «Гнозис». – 326 с.

**Marina Kuimova. A few words about psychological features of political language.**

*It is well-known that the main objective of any political speech is to influence the audience, consciousness and senses of listeners. After analyzing the current scientific literature, we investigated some speech features and behavior of politicians, gave recommendations for effective political speech realization: the use of lexical, stylistic and intonation means, specific audience consideration.*

**Keywords:** *political speech; political discourse; politician's behaviour.*

Поступила в редколлегию 24.09.2012

УДК 316.728 [008:613.86]

**Кучугура Юлія Володимирівна**

Міська клінічна лікарня № 13,  
клініко-діагностична лабораторія м. Харкова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ  
ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ І КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я  
ЛЮДИНИ ЯК НАПРЯМ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Розглянуто загальні питання та обставини формування здорового способу життя і культури здоров'я людини. Висвітлено принципи яких необхідно дотримуватися при вивченні медико-біологічних та психолого-педагогічних наук. Запропоновано вивчення культури здорового способу життя, як необхідної умови для всебічного розвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості людини.*

**Ключові слова:** *здоров'я, здоровий спосіб життя, особистість.*

Актуальність питання формування здорового способу життя і культури здоров'я молоді є беззаперечною. На підґрунті вивчення

досліджуваної проблеми, нами проаналізовано стан її розробленості в працях педагогів, психологів, медиків [1; 2; 3 та ін.].

*Ціль статті* – проаналізувати обставини формування культури здорового способу життя людини, висвітлити принципи яких необхідно дотримуватися при вивченні медико-біологічних та психолого-педагогічних наук.

Спосіб життя особистості формується під впливом кожного дня і навіть години, це пов'язано з діями людини та різноманітними змінами, що відбуваються в соціумі. Зміни, які відбуваються в соціокультурному середовищі та взаємовідношення між людьми суттєво впливають на особистість. У результаті цих відносин підвищується почуття відповідальності за певні дії по відношенню до себе, сім'ї, колективу.

Формування культури здорового способу життя людини створює фундамент для встановлення наступних обставин:

- володіння теоретичними знаннями про фактори, які вказують на негативний вплив на життя та здоров'я людської особистості;

- освоєння знань та практичних навичок щодо усунення факторів, які впливають негативно на життя та здоров'я людини;

- боротьби проти шкідливих звичок (куріння, вживання алкогольних напоїв, наркотичних та психотропних засобів);

- дотримання розпорядку дня;

- систематичному виконанні фізичних вправ;

- отримання знань та правил правильного харчування (допомагає вилучити з раціону їжу, яка шкодить організму).

Навчитися використовувати це в практичній діяльності, допомагає сформована система знань, умінь та навичок щодо особистого здоров'я. Наприклад, дотримання конкретних правил особистої гігієни тощо. Організація теоретичної та практичної діяльності з метою виховання в собі високих моральних якостей, міцного характеру та сильної волі.

Теоретичним підґрунтям для формування здорового способу життя можна вважати знання, які отримала людина при вивченні медико-біологічних та психолого-педагогічних наук. При вивченні цих наук потрібно дотримуватися таких принципів:

Принцип науковості, проблемності та прогнозування. Принцип науковості дає якісну інформацію з питань культури здорового способу життя. Розвиток мотивації пізнань розглядає проблемність, вони розкриває індивідуальний підбір принципів здорового способу життя та їх дотримання. Принцип прогнозування дає можливість передбачення очікуваних результатів виховання та навчання, а також можливість провести процеси у відповідності із мінливими обставинами у контексті соціальної динаміки.

Принцип інтегрування. В його основу входить взаємозв'язок між науками у сфері культури здорового способу життя. Формування та входження в повсякдення життя здорового способу життя є важливим результатом навчально-виховного процесу, завдяки якому забезпечується взаємозв'язок між різними науками.

Принцип гуманізму. Цей принцип у процесі освіти створює сприятливі умови для навчання, яке дозволяє розкрити їх творчі здібності. Вважається, що метою суспільного життя і важливим фактором оздоровлення суспільства є забезпечення людських інтересів та потреб.

Принцип гармонізації людських інтересів. В основі цього принципу є осмислення людиною сенсу життя, його цілей.

Принцип системності та безперервності. Принцип передбачає залучення молоді, поступове її навчання та освоєння через групу медико-біологічних та психолого-педагогічних наук основ здорового способу життя.

Принцип врахування індивідуальних особливостей. Заснований на врахуванні індивідуальних особливостей особистості та необхідність формування системи знань, умінь та навичок важливих для формування культури здорового способу життя.

Принцип активності. Принцип сприяє вихованню особистості, яка володіє знаннями культури здорового способу життя та надає умови для практичного використання знань.

Регіональний принцип. Вивчає роль взаємовідношень з оточуючим середовищем. Цей принцип дає можливість вивчення особливостей збереження здоров'я людини в різних життєвих умовах. Регіональний принцип передбачає вивчення місцевих кліматичних, географічних умов, що дає можливість реального усвідомлення культури здорового способу життя в умовах реального життя.

Принцип професійної орієнтації. Цей принцип дає можливість студентам вищих навчальних педагогічних закладів для виконання соціального замовлення щодо навчання та виховання учнів у дусі здорового способу життя, передання їм якісних знань, а також формування вмінь та навичок збереження та зміцнення здоров'я.

Таким чином, володіння певною інформацією про культуру здорового способу життя може створити для суспільства здорову людину, яка має перспективу отримати належну освіту, стати гарним фахівцем, реалізувати свої кар'єрні та суспільні потреби. Від здоров'я людини залежить об'єктивне опанування освіти, виховання, створення міцної здорової сім'ї для нашого суспільства. Власне, вимогою культури здорового способу життя є не лише володіння знаннями, вміннями та навичками, а ще й осмислення людиною сенсу життя, його цілей, форм проявлення. Оскільки здоров'я через свою

основоположну цінність є водночас і основою гармонійної життєдіяльності людини, й умовою саморозвитку та самовдосконалення особистості. Формування культури здорового способу життя є необхідною умовою для всебічного розвитку самовдосконалення та самореалізації особистості людини.

### Література

1. Волошко Н. І. Психологічна культура здоров'я: навч. – метод. посіб. / Н. І. Волошко. – К. : Наук. світ., 2008. – 163 с.

2. Мельник Ю. Б. Концепція формування культури здоров'я суб'єктів освітнього процесу / Ю. Б. Мельник // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2002 – Вип. 23. – С. 123 – 127.

3. Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні: матеріали Всеукраїнської студ. наук.-практ. конф. (12 – 13 квітня 2007 р.) – Мелітополь, 2007. С. 5 – 6.

### **Julia Kuchygura. Psychological and pedagogical foundations of healthy lifestyles and culture of human health as the direction of educational activities.**

*The main question and the circumstances of healthy lifestyles and culture of human health. Deals with the principles to be followed in the study of biomedical, psychological and pedagogical sciences. A study of a healthy lifestyle as a necessary condition for the full development, self-improvement and self-realization of human personality.*

**Keywords:** health, healthy way of life, personality.

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 159.955:373.5

**Куц Олександр Сергійович**

Кременчуцький національний університет  
імені Михайла Остроградського

### **КОМПАРАТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ВЛАСТИВІСТЬ БАГАТОВИМІРНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ**

*Теоретико-експериментальна стаття, присвячена аналізу та уточненню визначення однієї із складових властивостей багатовимірної структури психологічного механізму творчого мислення, компаративності. У статті аналізуються особливості розвитку цінностей та ціннісної свідомості особистості, розглядаються багатовимірна модель творчого мислення та*

*психологічний механізм ціннісної регуляції його розвитку, де провідним компонентом є компаративність мислення. Розглядаються психологічні особливості процесу узгодження сфери суспільних цінностей і цінностей особистості.*

**Ключові слова:** *творча обдарованість, творче мислення, компаративність, ціннісна регуляція.*

Плідна суспільна позиція є актуальним фактором розвитку особистості, особливо в сучасних умовах державотворення. Але така позиція неможлива без творчих здібностей. Тому обдаровані діти з творчим мисленням є основним потенціалом держави, гарантією її соціально-економічного та наукового процвітання. В цьому сенсі проблема виявлення і розвитку творчості є першочерговою. Середовище (і природне, і соціальне), в якому живе людина, має водночас і стійкі, і мінливі компоненти. Цей поділ визначає дві мисленнєві стратегії і, відповідно, два типи мислення особистості – репродуктивний і творчий. Еволюційно-соціальна доцільність існування таких типів зумовлена, з одного боку, необхідністю підтримувати й зберігати ті види діяльності, які зарекомендували себе ефективними й корисними, а з іншого, – необхідністю змінюватися відповідно до змін середовища.

Вочевидь виникає проблема теоретичного обґрунтування психологічного механізму творчого мислення та його складових.

Здійснюючи аналіз теоретичних і емпіричних досліджень з проблеми, автор виходить з того, що творче мислення особистості - поняття багатомірне [1]. Творче мислення – це такий вид психічної діяльності, який породжує щось якісно нове, те, чого раніше ще не було. Розглядаючи особливості розвитку творчого мислення, слід враховувати особливості психічних новоутворень, які утворюють таку характеристику особистості як ціннісну свідомість за О. Л. Музиною (1999) [2]. Цей дослідник, розглядаючи віковий аспект розвитку особистості, вважає, що рефлексія чужого приводить до думки про те, що на фоні можливих різких змін як у соціальному оточенні, так і в сфері професійної діяльності, особистісні якості є тим транситуаційним утворенням, яке дозволить швидко й успішно адаптуватися до змін, не втрачаючи особистісної ідентичності. Цінність є суб'єктивним, внутрішнім утворенням, а відтак, ціннісного забарвлення набувають не тільки і не стільки результати діяльності, а й способи їх досягнення: окремі вміння, мисленнєві стратегії тощо (В. О. Моляко, 2007) [3]. На думку Д. О. Леонтьєва, ціннісна регуляція є процесом узгодження сфери суспільних цінностей і цінностей особистості. При цьому особистісні цінності як механізми регуляції мислення нагадують дію потреб, мотивів і смислів [4]. Але в такому

випадку, цінності просто розширюють синонімічний ряд понять, між якими не встановлюються ні ієрархічні, ні структурно-функціональні зв'язки. У цьому зв'язку видається доцільним розробляти моделі ціннісної регуляції мислення, які б забезпечували відтворення продуктивного регуляторного циклу, включаючи при цьому взаємодію всіх частин психологічного механізму, що є умовою розвитку творчого мислення.

*Дослідження розвитку творчого мислення* особистості, які проводилися нами впродовж тривалого часу, дозволили сформулювати основні положення особистісно-процесуального аналізу і розробити методику вивчення динаміки властивостей творчого мислення. Отримані дані дають підстави для розробки загальної багатовимірної моделі психологічного механізму ціннісної регуляції розвитку творчого мислення особистості, де провідним компонентом є компаративність мислення.

З огляду на обмеження обсягу цієї статті, нижче наведено стисле уточнення змісту терміну «компаративність мислення». З точки зору С. Л. Рубінштейна, джерелом творчого мислення є проблемна ситуація, тобто конфлікт між тим, що дано, і тим, що необхідно досягти. Розумовий процес починається з аналізу проблемної ситуації, в ході якого людина вирішує задачу, розчленовує цю ситуацію на дане (відоме) і пошукове (невідоме). Після того, як зроблений первинний аналіз проблемної ситуації, після того, як сформульовано задачу, подальший процес її рішення полягає у співвідношенні умов завдання до її вимог, у відображенні людиною умов і вимог через їх співвідношення між собою. Отже, аналіз – виокремлення умов – здійснюється через синтез, через акт їх співвіднесення до вимог. Такий підхід до процесу вирішення дозволив С. Л. Рубінштейну оцінити різні форми аналізу, які використовуються, наприклад, в кібернетиці при створенні різних типів автоматів. Він виокремлює дві такі форми. Перша форма – фільтрація – виражається в послідовному відсіюванні того, що не виправдало себе, в пробах, варіантах рішення задачі. Друга форма – компарація – полягає в співвіднесенні тієї чи іншої проби з певним еталоном, з тим, що необхідно знайти і досягти. При цьому змінюється сама структура дії. Остання форма аналізу із вище наведених є більш прогресивною [5]. Як показали теоретичний аналіз та експериментальні дослідження, сам процес вирішення завдання полягає в тому, що об'єкти і предмети, що виступають як умови, міняють свої понятійні характеристики. У процесі розв'язання задачі той чи інший об'єкт включається в усі нові зв'язки і тому виступає в інших якостях, отримує інші словесні визначення. За С. Л. Рубінштейном, з об'єкта як би вичерпується новий зміст, у свідомості вирішального завдання людини об'єкт повертається зораз



іншою своєю стороною. Таким чином, компаративність є такою властивістю мислення, а компарація є такою розумовою операцією з аналізу проблемної ситуації, при якій відбувається співвіднесення, визначення спрямованості мислення в особистісному аспекті. В залежності від ступеню активності усвідомлення і співвіднесення суб'єктивного особистісного смислу діяльності із суспільним (об'єктивним) смислом цієї діяльності (К. К. Платонов), визначається спосіб вирішення проблемної ситуації, що є основою визначення типу продуктивної мислєдіяльності як співіснування інтерпсихічних та інтрапсихічних умов мислєдіяльності: творче, асоціативне, репродуктивне мислення. Таким чином, регуляторну основу мислення суб'єкта в процесі мислєдіяльності забезпечує компаративність, яка використовує стратегії і тактики, що породжуються в надрах певної „психологічної системи регулювання продуктивної мислєдіяльності” (В. О. Моляко). Ця психологічна система багаторівнева, розгалужена, являє собою ієрархічну систему взаємодії психологічних новоутворень різних рівнів ускладнення, які мають подвійну природу, яка розкривається у одночасній детермінації інтерпсихічних та інтрапсихічних умов їх розвитку. Психологічна система регулювання продуктивної мислєдіяльності може набувати різного спрямування: ускладнення або спрощення, та мати певну будову.

Отже, компаративність є однією із складових частин психологічного механізму творчого мислення особистості, що забезпечує ієрархічну взаємодію психологічних новоутворень різних рівнів ускладнення. Подальше експериментальне дослідження взаємозалежності певних рівнів розвитку компаративності та творчого мислення особистості дозволить прослідкувати більш глибоко їх взаємодію з метою організації ефективного розитку особистості.

### **Література**

1. Куц О. С. Психологічні умови розвитку творчого мислення особистості / О. С. Куц // Науковий вісник: зб. наук. праць Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – № 10-11. – С. 270 – 278.

2. Музика О. Л. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо обдарованої особистості / Олександр Леонідович Музика // Вісник Житомирського пед. Університету. –1999. – Випуск 3. – С. 156 – 159.

3. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : «Освіта України», 2007. – 388 с.

4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

5. Пушкин В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / Вениамин Ноевич Пушкин. – М. : Политиздат, 1967. – 272 с.

**Alexander Kushch. Comparative as part of property multidimensional characteristics of creative thinking.**

*Theoretical and experimental article devoted to the analysis and refinement of the definition of one of the constituent properties of the multidimensional structure of the psychological mechanism of creative thinking, comparative. The paper analyzes the characteristics of values and value consciousness of personality, considered multidimensional model of creative thinking and the psychological mechanism of regulation of the value of its development, where the main component is comparative thinking. Consider the psychological characteristics of process coordination area of social values and the values of the individual.*

**Keywords:** *creative endowment, creative thinking, comparative, the value of regulation.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК [316.6:613.6.02]61-051

Лазарєва Катерина Вікторівна

Національний технічний університет

«Харківський політехнічний інститут»

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ  
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*Розглянута проблема емоційного вигорання медичних працівників, на роботу яких впливає велика кількість аспектів. Розвиток даного синдрому характерно в першу чергу для професій, де домінує надання допомоги людям, в тому числі і медицина сфера. Синдром емоційного вигорання розглядається як результат несприятливого розв'язання стресу на робочому місці.*

**Ключові слова:** *емоційне вигорання, медичні працівники, соціально-психологічні аспекти.*

Гонитва за прибутком, не завжди правильно організована робота з колективом та клієнтами, яка забирає більше сил і часу, рано чи пізно починає позначатися на працездатності. І тоді настає стан емоційного, психічного, і фізичного виснаження в результаті недозволеного стресу на робочому місці. Люди, які перебувають у постійному стресі, тривозі, не можуть позитивно впливати на пацієнта.

Для повсякденної діяльності медичних працівників характерним є високий рівень стресу, який вони відчують доволі часто. Кількість наукових публікацій і досліджень з проблем емоційного вигорання, які значно зросли за останнє десятиріччя, свідчить про актуальність проблеми емоційного вигорання.

В. Бойко вказує наступні особистісні фактори, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання: схильність до емоційної холодності, схильність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності.

З одного боку, синдром вигорання – це певний тип реагування на хронічний професійний стрес, який дозволяє людині дозувати й економно витрачати енергетичні ресурси. Але з іншого – соматичні, психопатичні і психопатологічні дисфункції, які виникають, мають несприятливі наслідки для здоров'я і професійної діяльності спеціаліста.

Якщо говорити про таку категорію, як задоволеність або незадоволеність роботою і як це пов'язано безпосередньо з вигоранням, то фактори, які впливають на задоволеність роботою, наступні:

1) заробітна платня; характер роботи (можливість контролю за робочими процесами, адекватний рівень вимог), соціальні аспекти (відсутність рольових конфліктів або рольової невизначеності);

2) вік (V-подібна закономірність, задоволення роботою залежно від віку. Молоді – достатньо високий рівень, найнижча у віці 36 років, після 40 років знову збільшується); гендер (американські вчені говорять про те, що це не залежить від статі; британці – жінки отримують більше задоволення від роботи);

3) особистісні властивості (у людей з вираженим нейротизмом нижчий ступінь задоволеності працею, особи з вищим рівнем внутрішнього контролю емоцій задоволені більше, ніж ті, які потребують контролю ззовні. Більше задоволення отримують люди, коли їхні здібності відповідають вимогам праці, а потреби в спілкуванні – з робочим рівнем міжособистісних контактів).

Найбільшу кількість проблем мають лікарі зі стажем від 10 до 14 років. Відчуття безглуздості буття, втрата сенсу життя, депресивний стан, суїцидальні думки властиві як для криз життєвих періодів (криза середини життя, «сорокарічних»), так і для професійних криз, які зазвичай збігаються в часі. Також існують і гендерні розбіжності в оцінці свого психоемоційного стану.

Аналіз видів діяльності, які приносять задоволення в житті лікарів, виявив, що і в чоловіків, і в жінок перше місце посідає сім'я, друге – спілкування з однодумцями і третє – робота.

Явну перевагу роботі надають лікарі зі стажем понад 25 років і найменше вона значуща для колег зі стажем роботи від 5 до 9 років.

Для профілактики і корекції СВ в медичній установі сьогодні продуктивними є наступні стратегічні напрями роботи керівників цих установ, як уникнення надмірних вимог до осіб, які надають допомогу іншим людям; забезпечення рівномірного розподілу завдань, які задовольняють, серед співробітників; навчання співробітників розподілу часу і технік релаксації; модифікація робіт, що зумовлюють сильний стрес; заохочення формування груп підтримки; надання можливості працювати на частину ставки; заохочення співробітників до участі у прийнятті рішень, що впливають на умови праці.

Отже, в роботах недостатньо висвітлено конкретний вплив синдрому емоційного вигорання на категорію медичних працівників, які є одними з головних типових спеціалістів, що працюють з людьми і для людей. Спілкування в їх сфері діяльності виступає одним із головних інструментів лікарської практики медичного персоналу та вимагає від них високої культури поведінки, вміння та бажання вникати у проблеми пацієнтів. Додаючи у сферу спілкування з клієнтами значної частки самого себе, медичні працівники часом не отримують взамін певних позитивних емоцій, які вони потребують будучи не тільки працівниками, професіоналами, а й звичайними людьми, з їх слабкостями та потребами. З плином часу у них спостерігається ефект "емоційного вигорання".

### Література

1. Алешина Т. Г. Проблема взаимосвязи индивидуально-личностных свойств и особенностей формирования «синдрома эмоционального выгорания» / Т. Г. Алешина // Психотерапия. – 2007. – № 7. – С. 35 – 38.

2. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб., 1999.

3. Водопьянова Н. Е. Синдром “психического выгорания” в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья. – СПб., 2000. – С.16 – 85.

4. Федак Б. С. Синдром выгорания у медицинских работников // Медицинская психология. – 2007. – Т. 2. – № 3.

*In article the considered problem of the emotional burning down of medical workers, narobotu which plenty of aspects influences. Development of this syndrome characteristically above all things for professions, where the grant of help people prevails, in a that number imedina sphere. The syndrome of the emotional burning down is examined as a result of adverse judgement of stress in the workplace.*

**Keywords:** *emotional burning down, medical pracivniki, socialpsychological aspects.*

Надійшла до редакції 30.09.2012

УДК 37.014:37.013.75+37.013.77

Лупаренко Світлана Євгенівна

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С.Сковороди

## РОЗВИТОК НАУКОВИХ НАПРЯМІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТИНИ В УКРАЇНІ У 1920-40-ВІ РР.

*Присвячена аналізу різних наукових напрямів дослідження дитини в Україні протягом 1920-40-х рр., а саме: рефлексології, педології (зокрема її біогенетичного й соціогенетичного напрямів), психологічних досліджень дитини. Розкрито особливості розвитку педології в Україні (націленість на індивідуалізовану медико-психологічну допомогу дітям; змістовні особливості, а саме: застосування рефлексологічного експерименту до вивчення дитинства, зосередження уваги на «важкому» дитинстві, в тому числі і з аномаліями розвитку (сліпоглухонімі), впровадження методики природного експерименту та інші методи дослідження особистості й поведінки дитини).*

**Ключові слова:** дитина, дитинство, рефлексологія, педологія, психологічні дослідження.

Питання дослідження дитини й дитинства залишається найважливішим у наш час, оскільки, незважаючи на наявність численних психолого-педагогічних праць, їхні результати враховуються незначної мірою. До того ж, виникають нові проблеми, що вимагають ретельної уваги і розв'язання.

З огляду на це, доцільним вважається аналіз розвитку наукових напрямів дослідження дитини в Україні, оскільки це допоможе розкрити особливості й результати досліджень, які вже проводились, з'ясувати ймовірні труднощі, визначити можливості застосування результатів роботи в сучасних умовах.

Дане дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Метою даної статті є аналіз різних наукових напрямів дослідження дитини, що існували в Україні протягом 1920-40-х рр.

Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що у працях сучасних науковців висвітлено певні аспекти питання розвитку наукових напрямів дослідження дітей, а саме: проблеми становлення української педагогіки протягом досліджуваного періоду розкриваються в роботах

І. Болотнікової, М. Левківського, О. Микитюка та інших, аналіз психолого-педагогічної спадщини представлено в дослідження В. Абраменкової, С. Білецької, С. Золотухіної, О. Іонової, Т. Кочубей, В. Кудрявцева, Р. Малиношевського, М. Осоріної, О. Сухомлинської, Л. Штефан та інших.

Протягом досліджуваного етапу розвивалось декілька напрямів вивчення дитини, зокрема, рефлексологія, яка стала фундаментом розвитку педології, а також біогенетичний та соціогенетичний напрями як окремі напрями педології.

Щодо *рефлексології*, протягом 1920-х рр. провідні педагоги України (В. Бехтерев, А. Володимирський, О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський та інші) перейшли на рефлексологічні позиції, сутність яких полягає в тому, що вся поведінка дитини, починаючи з елементарних природних реакцій і закінчуючи складною творчою діяльністю, зводиться до рефлексів. Рефлексологія набула значення науки про людську поведінку й експериментально вивчала вияви діяльності людини.

Рефлексологія створила спеціальну науку – педагогічну рефлексологію, яка вивчала дитину, її фізіологію та анатомію, умовні та безумовні рефлекси і на основі цього прагнула раціонально організувати все життя дитини та її виховання.

Таким чином, рефлексологія стала основою для формування *педології*, яка намагалась глибоко ті цілісно дослідити і пізнати дитину, її життєдіяльність на основі вивчення особливостей її анатомії, фізіології, біології, психології та соціології. Основою педології склали ідеї вільного виховання дитини (пеоцентризм), що визнають дитину центром навчально-виховного процесу, який підпорядковується її потребам та інтересам. Учені-педологи намагалися створювати адекватні методи експериментального вивчення розвитку дитини.

Ідея цілісного вивчення дитини в Україні у 1920-30-х рр. була не тільки сприйнята науковою громадськістю, а й мала конкретне втілення в розробці як теоретичних засад вивчення психології дитини, так і в її практичній реалізації [1].

В Україні ідеї вільного виховання поширювались у працях С. Русової, Я. Чепіги та інших педагогів. Педологія виокремила дитинство як окремий специфічний період життєдіяльності людини і вивчала його з різних боків (у філогенезі, онтогенезі) [4]. Особливо інтенсивно втілювалась педологами ідея цілісного дослідження онтогенезу дитини в розробці ними проблеми періодизації психічного розвитку [1].

Необхідно підкреслити, що у вітчизняній педології існував важливий напрямок, який зі самого початку мав яскраво виражену

практичну орієнтацію, а саме – націленість на індивідуалізовану медико-психологічну допомогу дітям. Значна увага приділялась розкриттю взаємозв'язків між соматичними й психічними аспектами поведінки дитини. Водночас простежувалась залежність кожного з них від побутових, зокрема, санітарно-гігієнічних умов. Чимало робилося для вивчення соціального середовища, в якому перебували діти, передусім, значну увагу приділялося проблемі «важкого дитинства» [1, с. 5].

Окрім цього, українська версія педологічної науки має власні змістові особливості: застосування рефлексологічного експерименту до вивчення дитинства; зосередження уваги на «важкому» дитинстві, в тому числі і з аномаліями розвитку (сліпоглухонімі); впровадження методики природного експерименту та інші методи дослідження особистості й поведінки дитини [1, с. 12].

Проте у середині 1920-х рр. через нав'язування ідеології уряду педологія вимушена перейти від вивчення дитини до дослідження соціально-класового середовища, вивчаючи переважно дитячий колектив і довкілля, в якому проживають діти, з визначенням можливостей їхнього виховного впливу.

Саме в цей час сформувалися окремі напрями педології задля вивчення проблем розвитку колективу – біогенетичний і соціогенетичний напрями.

*Біогенетичний напрям* (П. Блонський, В. Протопопов та інші) був спрямований на вивчення поведінки дитини на основі використання законів біології (спадковості, урахуванні фізіологічних й анатомічних особливостей дитини).

*Соціогенетичний напрям* (О. Залужний, І. Соколянський та інші), який був широко розповсюджений в Україні, досліджував розвиток і поведінку дитини на основі її пристосування до соціального середовища, яке визначалось найважливішою рушійною силою формування особистості.

Важливо зазначити, що перенесення центру уваги з дитини на дитячий колектив негативно позначилося на педології, оскільки вона стала втрачати свій об'єкт предмет дослідження, обслуговуючи ідеологію держави. Поступово вона починає розглядатися як допоміжна дисципліна, а після постанови «Про педологічні перекручення в системі Наркомосу» у 1936 р., яка вказувала на необхідність розвитку марксистської науки про дітей, педологія взагалі зникає як наука.

Щодо психологічних досліджень дитинства, то, починаючи з 1930-х рр. вітчизняна психологія на чолі з Л. Виготським обрала шлях подолання натуралістичної, позаісторичної трактовки людського розвитку [2].

Так, Л. Виготський говорив про одночасне «вроснування» культури у психіку дитини та «вроснування дитини в культуру» [2]; це стосується і засвоєння дитиною способів дії, які «опредмечені» в найпростіших знаряддях культури [3, с. 13]. Ці поняття «вроснування» передбачали творче самовизначення дитини в історичному просторі та часі культури і визначали дитинство як самобутній і самоцінний період формування індивідуальності й соціальності.

Завдяки класичним дослідженням представників культурно-історичної теорії Л. Виготського у психології в 1930-е гг. сформувався особливий погляд на дитинство істоти виду *Homo sapiens*. У дитинстві побачили породження, продукт всесвітньої історії, а не незмінну «натуральну» характеристику людини, що значно вплинуло на подальші дослідження дитячої особистості.

Таким чином, протягом 1920-40-х рр. були спроби цілісного дослідження дитини, які намагалися розв'язати різні проблеми дитинства. Проте вони не підтримувалися державою і згодом були заборонені. Натомість протягом цього періоду був закладений фундамент для проведення психологічних досліджень дитини.

Дана робота не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними можуть бути дослідження розвитку психологічних досліджень дитини протягом 1950-1990-х рр. та на сучасному етапі, визначення можливостей використання результатів проведених психологічних досліджень у сучасних умовах.

### Література

1. Болотнікова І. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20-30-х років ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / І. Болотнікова. – Київ, 2004. – 15 с.
2. Выготский Л. Вопросы детской психологии / Л. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 222 с.
3. Кудрявцев В. Исследования детского развития на рубеже столетий / В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С.3-21.
4. Левківський М. Історія педагогіки: [підручник] / М. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

**Svitlana Luparenko. The development of scientific directions of child's investigation in Ukraine in the 1920-40<sup>th</sup>.**

*This article is dedicated to the analysis of different scientific directions of child's investigation in Ukraine during the 1920-40<sup>th</sup>. They are reflexology, pedology (its biogenetic and sociogenetic directions in particular), psychological child's investigation. The peculiarities of the development of pedology in Ukraine are revealed. They are the focus on individualized medical-psychological care for children; the meaningful peculiarities (use*



*of reflexologic experiment to learn childhood, focus on “difficult” childhood including anomalies of development (the deaf-blind children), the introduction of the methods of natural experiment and other methods of personality’s investigations and child’s behaviour investigations).*

**Keywords:** *child, childhood, reflexology, pedology, psychological researches.*

Надійшла до редколегії 26.09.2012

**УДК 008-049.5:371.124**

**Малинівська Людмила Іванівна**

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**КУЛЬТУРА БЕЗПЕКИ, ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ  
БАЗОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ І НЕВІД’ЄМНА  
СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

*Розкрито деякі особливості формування культури безпеки особистості. Формування культури безпеки є головним, системоутворюючим фактором становлення майбутнього фахівця, повноцінного суб’єкта як особистості безпечного типу в суспільстві. Розглянуто структурний компонент культури безпеки та його показники.*

**Ключові слова:** *культура, феномен культури, безпека, національна безпека, культурна безпека особистості.*

Теорія національної безпеки та теорія державного управління оперує багатьма поняттями, серед яких: «безпека», «державна», «нація», «національна безпека», «міжнародна безпека», «інформаційна безпека», «економічна безпека» та багато інших. Однак в силу об’єктивних і суб’єктивних причин незначна увага приділяється культурній складовій державотворчих процесів, забезпеченню культурних інтересів суспільства і особи. Іншими словами, в сучасних умовах державотворення виникає необхідність концептуально-теоретичної розробки поняття «культурна безпека» як базової категорії сучасного гуманітарного знання, з’ясування його сутнісно-філософського наповнення. На нашу думку, це дозволить визначити мету та завдання культурної політики держави як на загальноукраїнському, так і регіональному (місцевому) рівні.

Проаналізувавши соціально-філософську, політологічну та педагогічну літературу науково-методичну, звертає на себе увагу надзвичайною численністю та різноманітністю. Крім широкого

спектру досліджень феноменів культури, творчості, безпеки в межах соціальної філософії та теорії національної безпеки, існує цілий комплекс досліджень в галузі культурології, психології та соціології творчості, становлення особистості тощо.

Так, вже давньогрецький мислитель Аристотель у своїх роздумах щодо ідеального устрою держави та методів управління суспільними процесами висунув критерії безпеки громадян [1]. Філософ Нового часу Бенедикт Спіноза головною метою створення «громадянського суспільства» вважав «мир та безпеку життя» [5]. Англійський мислитель Томас Гоббс у своїх дослідженнях дійшов висновку, що пошук безпечних умов розвитку і життєдіяльності в кінцевому підсумку обумовлює прогрес людської цивілізації [5]. У ХХ столітті проблеми соціальної безпеки досліджували В.°Віндельбанд, Г.°Ріккерт, К.°Ясперс, М.°Бердяєв, С.°Франк, Л.°Шестов, М.°Лосський, Ж.-П.°Сартр, Х.°Ортега-і-Гассет, Г.°Марсель, М.°Бахтін, О.°Лосєв, Г.°Батіщев, В.°Босенко.

Останні два десятиліття ціла низка філософів досліджує широкий спектр компонентів духовного світу людини, зокрема такі з них, як: знання та його види (І.°Бойченко, В.°Рижко, В.°Лекторський, В.°Храмова); віра та переконання (В.°Андрущенко, В.°Бех, В.°Шинкарук); цілі, ідеали, норми (А.°Єрмоленко, І.°Надольний, В.°Скуратівський, В.°Князєв); цінності та ціннісні форми свідомості (А.°Анісімов, М.°Головатий, В.°Табачковський, Л.°Сохань, Н.°Черниш). В результаті наукового аналізу названих та деяких інших компонентів духовного світу людини була вичленована для розгорнутого дослідження духовна сфера життєдіяльності, її елементи та взаємозв'язки.

Проблему забезпечення національної безпеки впродовж останніх років досліджують О.°Гончаренко, А.°Возженников, Е.°Лісіцин, В.°Манілов, Г.°Ситник, Р.°Яновський та багато інших вчених. Названими та деякими іншими науковцями запропоновано власне розуміння базових понять теорії національної безпеки, виявлено закономірності, взаємозв'язки та внутрішню ієрархію між тими чи іншими категоріями тощо.

Аналіз існуючої літератури дозволяє зробити наступні висновки:

- по-перше, у соціально-філософській, політологічній та педагогічній літературі закладено основи загально методологічних засад дослідження культурної безпеки;
- по-друге, неухильно зростає державний та громадський запит на теоретичну розробку понять «культурна безпека суспільства», «культурна безпека особистості».

Отож *мета статті* полягає у спробі визначити сутнісно-філософське наповнення категорії «культурна безпека особистості», окреслити основні пріоритети державної культурної політики в період становлення інформаційного суспільства.

Безпека є однією з найважливіших потреб нарівні з потребою людини в їжі, одязі, помешканні, спілкуванні. Це означає, що потреба в безпеці, а отже і саме це поняття, як категорія, виникло разом із появою людини. Як і більшість понять, пов'язаних із соціальною сферою, поняття «безпека» є багатоплановим. Як складне соціально-політичне явище воно акумулює в собі наслідки багатогранної життєдіяльності, культурної особливості, накопичений історичний досвід, врешті-решт, уподобання кожної людини і громадянина, суспільної групи, суспільства, держави, земної цивілізації загалом [4, с. 351].

У тлумачному словнику поняття «безпека» трактується як стан, коли немає небезпеки, або як стан, при якому ніщо кому-небудь або чому-небудь не загрожує [6, с. 24]. Тобто фактори та умови, які можуть нести загрозу існуванню, наприклад, окремому індивіду, сім'ї, соціальній групі, суспільству відсутні. Система цінностей є визначальним первинним фактором, який визначає сутнісне наповнення змісту поняття «безпека» і, відповідно, обумовлює цілі, засоби і методи державного управління [6, с. 16-20]. У даному випадку безпека визначається і безпосередньо пов'язується із суб'єктивними за своєю природою оцінками характеру і масштабів потенційних чи реальних загроз цінностей, які сповідує суспільство в конкретно-історичний момент свого розвитку.

Проте виникає низка принципових запитань, на які не існує (і не може існувати) однозначних відповідей, зокрема, яким має бути механізм визначення множин базових (первинних) цінностей? Як врахувати ціннісні установки та ідеали соціальних груп, класів, конфесій, які складають меншість? Які соціальні інституції мають домінуючий вплив на формування базових цінностей суспільства? Як уникнути протистояння власних (національних) цінностей із цінностями інших цивілізацій і культур? Яким чином забезпечити належну репрезентацію цінностей різних соціальних класів, груп, прошарків?

У контексті сказаного доречно зауважити, що розвиток інформаційних технологій, їх проникнення у всі сфери життя суспільства відкривають якісно нові можливості впливу на формування загальносуспільних цінностей та ідеалів, пов'язування чужорідних стереотипів поведінки, впливу на свідомість особистості, її психіку, який може здійснюватися й в антисоціальних, антигуманних цілях.

Таким чином, як слушно зауважує український вчений Г.°Ситник, не будучи чимось матеріальним, безпека є своєрідною характеристикою і необхідною передумовою життєдіяльності, прогресивного розвитку та життєздатності об'єктів безпеки. Тому створена система національної безпеки і передусім підсистема управління вказаною підсистемою знаходять своє сутнісне відображення в сукупності національних цінностей або національних інтересів [4, с. 353].

У сучасних історичних умовах задоволення потреби в безпеці на всіх її рівнях (індивідуальному, суспільному, національному, міжнародному) передбачає застосування системного підходу для всебічного врахування сукупності факторів безпечного розвитку. Найважливішими серед них, на нашу думку, можна назвати: необхідність визначення базових цінностей; всебічне врахування діалектичної взаємодії соціального і національного, національного та інтернаціонального, індивідуального та колективного; важливість вибору такої стратегії національного розвитку, за якої досягається гармонія відповідального, соціального, екологічного, ставлення; необхідність подальшого пізнання та врахування законів та закономірностей функціонування й розвитку природи, суспільства, індивіда; врахування ціннісних парадигм індивіда, соціуму.

Одним із видів безпеки є культура безпеки. Остання виступає як складний багатоплановий соціокультурний феномен, що відображає універсальність буття. Культурна безпека соціуму являє собою якісну характеристику функціонування і розвитку суспільства, стан, за якого відсутні реальні чи потенційні загрози його духовним і культурним цінностям.

Виховання культури безпеки особистості у навчальному процесі включає ряд підсистем, які складаються з компонентів і елементів: 1) діяльність суб'єктів педагогічного процесу: педагога, запрошених на урок фахівців з проблем безпеки; 2) цілі, зміст, засоби і результати виховання культури безпеки; 3) діагностика, планування, стимулювання, організація, корекція у вихованні культури безпеки (реалізуються як компоненти процесу виховання і функції управління у вихованні); 4) виховання культури безпеки в навчальному процесі; 5) наука, мистецтво і практика виховання культури безпеки.

Розглянемо названі підсистеми виховання культури безпеки, проаналізуємо характер взаємозв'язку вхідних в них компонентів.

Механізмом реалізації цілей, змісту, планів, програм виховання культури безпеки є діяльність педагога та інших суб'єктів педагогічного процесу (запрошених на урок фахівців, батьків тощо). Спільна діяльність є системоутворюючим фактором виховання культури безпеки та об'єднує основні компоненти виховання культури

безпеки: цілі виховання (прагнення навчитися бути безпечними і цілі вчителів допомогти їм оволодіти культурою безпеки), утримання виховання (в особистості та діяльності; відносинах та спілкуванні), засоби (методи, форми, прийоми навчання та виховання) та результати виховання (зміна готовності до безпечної життєдіяльності).

Цілі, зміст і засоби виховання культури безпеки є основними компонентами діяльності педагога в процесі формування культури безпеки та вдосконалення на цій основі готовності особистості до безпечної життєдіяльності.

Перехід від мети виховання до змісту, засобів і результатів виховання культури безпеки представимо у вигляді логічного ланцюжка послідовних дій усіх учасників проектування і здійснення процесу виховання (науковців, методистів, організаторів народної освіти, вчителів).

Мета виховання як ідеальне уявлення про бажані зміни в особистості (готовність до безпечної життєдіяльності) завдання виховання як конкретизація мети виховання, перехід від стратегічної мети до тактичних і оперативних (світоглядна, моральна, психологічна і т.д. підготовка до безпечної життєдіяльності). Теоретична модель виховання культури безпеки (основні компоненти цілей, змісту, засобів та їх взаємозв'язки) програма виховання у вигляді конкретного переліку сформованих якостей особистості, видів діяльності, в яких ці якості формуються і т.д. методична модель процесу виховання культури безпеки в навчальних програмах, підручниках, методичних посібниках та матеріалах (навчальний матеріал) реалізація моделі виховання культури безпеки в навчальному процесі, що включає діяльність педагога з використанням навчального матеріалу, елементів культури безпеки, втілених у знаках, образах, матеріальних предметах, діяльності та особистості педагога результати виховання культури безпеки.

На жаль, сьогодні стає все більш очевидним руйнівний характер зарубіжного впливу на народ України з метою гальмування духовно-інтелектуального розвитку, розмивання національних духовно-культурних цінностей, високих моральних якостей, традиційної народної етнокультури, національного мистецтва і музики. Насамперед це проявляється в протиставленні самобутній українській етнокультурі чужого їй космополітизму, нігілізму, псевдокультури. В результаті зростає реальна загроза руйнування культурної безпеки українського суспільства, що веде до знищення духовно-ментальних опор українського національного життя. Виникає необхідність розробки та забезпечення реалізації загальнодержавних і регіональних (місцевих) програм збереження та поширення власної культурної та етнічної ідентичності. Адже культурна традиція будь-якого

суспільства існує та відтворюється через множину її екзистенційних інтерпретацій, в основі яких лежать різні проекти самісної ідентичності.

Культура виступає як загальнолюдське надбання, за мірками якого окремих індивідів дістає змогу стати і дійсно стає суб'єктом історії. Поряд з тим, культурно розвинена особистість – це джерело активності та рух культурно-історичного світу. А для цього, як слушно зауважує Д.°Дзвінчук, потрібна нова філософія освіти, оновлення філософських засад освітньо-виховного процесу [2].

Культура, яка включена до рівня буття особистості, виступає як зв'язковий елемент, оскільки формує діяльність та духовний світ особистості таким чином, щоб особистість максимально сприяла розвитку суспільного, цілого, у взаємодії з іншими. Проблема культурної безпеки особистості нерозривно пов'язана з проблемою буття індивіда. Оскільки культура – це прояв людського буття у світі, то кожен індивід незалежно від національного і соціального походження, статі, віку, освіти, конфесійної чи політичної приналежності визначається людиною культури.

Забезпечення культурної безпеки особистості сприяє її повноцінному гармонійному розвитку, розкриттю творчих та інших здібностей, зростанню значення духовних цінностей в житті людини. В результаті особистість дістає змогу повніше розкрити свої потенційні можливості, збагатитись матеріально та духовно, удосконалити свою діяльність.

На нашу думку, формування культурної безпеки особистості повинно стати основною метою, стержнем культурної політики держави, оскільки:

- по-перше, глибоке пізнання закономірностей функціонування соціального розвитку духовності особистості, формування її ідеалів і антиідеалів, душевного і психічного благополуччя є головною умовою підвищення ефективності духовно-формуючого процесу, зацікавленої участі кожної особистості у зміцненні та розвитку держави і всього суспільства;
- по-друге, відображення в структурі ціннісних орієнтацій особистості складних по своїй природі і сутності інтересів різних індивідуумів соціальних груп, класів, націй та потреб особистісного і суспільного функціонування обумовлює складність механізму її функціонування та розвитку, що веде до ускладнення механізмів розвитку конкретного суспільства;
- по-третє, вивчення факторів безпечного розвитку особистості дозволяє визначити основні механізми протидії чужорідним іншокультурним впливам.

Отже, можна стверджувати, культурна безпека особистості – це тенденція розвитку й умови життєдіяльності конкретного індивіда, забезпечення його душевного і психічного благополуччя, а з іншого – це захищеність культурних і духовних цінностей індивіда від потенційних і реальних загроз.

Висновки.

1. В умовах становлення інформаційного суспільства актуального значення набуває проблема забезпечення культурної безпеки соціуму та індивіда.

2. Культурна безпека особистості являє собою багатоплановий соціокультурний феномен, що вимагає поглибленого філософсько-політологічного, культурологічного та правового осмислення.

3. На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується об'єктивним процесом зростання ролі особистості в історії, забезпечення культурної безпеки особистості стає основним імперативом культурної політики держави.

#### Література

1. Аристотель. Политика / Аристотель // Сочинения в 4 т. – М., 1983. – Т. 4. – С. 509.

2. Дзвінчук Д. Освіта нового суспільства і сутнісні аспекти її філософських засад / Д. Дзвінчук // Нова парадигма. – 2004. – Вип. 42. – С. 61 – 70.

3. Кондратюк Т. В. Взаємодія світогляду та культури в процесі формування особистості : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук / Т. В. Кондратюк. – К., 1993. – 16 с.

4. Ситник Г. Безпека як категорія і функція державного управління / Г. Ситник // Вісник НАДУ. – 2004. – № 1. – С. 350-357.

5. Спиноза Б. Избранные произведения: В 2 т. – М., 1957. – Т. 2. – С. 311.

6. Тлумачний словник – мінімум української мови / Уклад. Л. О. Ващенко, О. М. Єфімов. – К. : Довіра, 2000.

**Lyudmila Malinivska. Culture of safety, as a structural component of base culture of personality and inalienable constituent of professional culture of future specialist.**

*The article deals with some features of a culture of safety of the individual. Building a culture of safety is a major factor in becoming a backbone of the future specialist full subyekta as osobystostibezpechnoho type of society. Considered a structural component of safety culture and its values.*

**Keywords:** culture, phenomenon of culture, safety, national safety, cultural safety of personality.

Надійшла до редколегії 28.09.2012

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
МЕДИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ**

*Висвітлено сучасний стан проблеми здоров'я населення та потреби в комплексній медично-психологічній допомозі. Введено до наукового обігу поняття „медично-психологічний супровід”. Застосовано системний підхід до обґрунтування особливостей медично-психологічного супроводу.*

**Ключові слова:** *здоров'я, медична та психологічна допомога, медично-психологічний супровід, системний підхід.*

Проблема медично-психологічного супроводу є важливою для будь-якої держави та України зокрема. Про це свідчать статистичні дані щодо стану захворюваності населення та смертності. За даними досліджень ЄБРР і Світового банку з'ясовано, що в період 1970-2010 рр. Україна “просунулась” на 92 позиції в класифікації смертності серед дорослих чоловіків, посідає зараз чи не найвище місце серед країн світу, і на 97 позицій в класифікації смертності серед жінок. Загальні коефіцієнти смертності серед дорослого населення в Україні – одні з найвищих не лише в Європі, але й в світі і вищі, ніж у найближчих сусідів – Молдови і Білорусі [1]. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі ВООЗ), на початку 2010 року Україна разом з Росією посіла друге місце в світі по числу населення, що померли від раку. Щодня від раку в Україні помирають 239 людей, або 10 – щогодини [2]. Але це далеко не домінуюча причина смертності в Україні. За даними ВООЗ, рівень захворювання на туберкульоз в Україні, в порівнянні з 18-ти країнами Європи, у 8 разів перевищує середній для решти Європи показник 9,2 осіб на 100 тис. населення, і становить 73 особи на 100 тисяч. [3]. Перше ж місце, порівняно із Західною Європою, посідають серцево-судинні захворювання, на які в Україні припадає приблизно 70 відсотків загальної кількості смертей [1].

У численних медичних, психосоматичних, психологічних дослідженнях встановлений взаємозв'язок серцево-судинних, онкологічних та інших захворювань з центральною нервовою системою та афективною сферою особистості людини. У хворих особливо часто виявляються: рання втрата важливих осіб близького оточення; нездатність відкрито виражати агресію; сексуальні



порушення тощо. Інфекційні, шлунково-кишкові та багато інших захворювань часто-густо пов'язані з недотриманням елементарних правил гігієни та способом життя людини.

Невтішні статистичні дані щодо захворювання та смертності населення України, а також факторів, що їх зумовлюють, свідчать про те, що ця проблема потребує уваги до її вирішення, а отже актуальна для сучасної науки і практики.

У медичній галузі постійно вдосконалюються традиційні для лікування методи. Наприклад, для лікування пацієнтів з серцево-судинними захворюваннями вдосконалюються хірургічні методики, онкологічними – променевою та хіміотерапією вдосконалено новим напрямом медикаментозного лікування (таргетна терапія), який заснований на результатах молекулярно-генетичних досліджень тощо. Тоді як психологічна складова процесу допомоги хворим, у нашій державі, залишається на досить низькому рівні. Відношення до психічного здоров'я людини як до несуттєвої складової її здоров'я, на яке можна не звертати увагу і вже напевно не варто їм перейматися під час недуги, є вкрай небезпечним, оскільки психічне здоров'я це невід'ємний складник здоров'я людини, в якому відбиваються всі зміни фізичного, соціального та духовного компонентів. Ці складові здоров'я взаємозалежні та постійно взаємодіють між собою [4, с. 26-28]. І неувага до будь-якого з означених складників індивідуального здоров'я людини матиме небезпечні наслідки для її здоров'я.

Комплексна медично-психологічна допомога забезпечує цілісне ставлення до здоров'я людини, має чимало перспектив щодо підвищення ефективності лікування та оздоровлення населення. Це актуалізувало потребу теоретичного обґрунтування вихідних положень медично-психологічного супроводу.

Ціль статті – розкрити сутність медично-психологічного супроводу, визначити суттєві ознаки поняття „медично-психологічний супровід”; теоретично обґрунтувати особливості медично-психологічного супроводу.

Останнім часом у науковій літературі все частіше зустрічаються терміни „медично-психологічний супровід”, „медичний і психологічний супровід” тощо. Проте жодного визначення сутності поняття „медично-психологічний супровід” у словниках, довідниках, статтях чи інших наукових працях ми не знайшли. Також і в сучасній англійській науковій літературі є досить поширеними терміни: „medical/psychological support” або „medical and psychological escort”. Аналіз цих термінів і суттєвого їх наповнення дозволив визначити характерні ознаки. Так „medical-psychological support” за своєю суттю є медично-психологічним супроводом у сенсі надання підтримки для хворого під час проходження ним лікування, тоді як під „medical-

psychological escort” розуміється медично-психологічний ескорт хворого при супроводженні: наприклад, під час його транспортування. Отже, ці терміни не тотожні, тому їх не можна розглядати як синоніми, бо вони повинні характеризуватися різними сутнісними ознаками.

У цій статі розглянемо дефініцію „медично-психологічний супровід” (medical-psychological support). Дослідження етимології (від дав.-грец. ἔτιμος – істинний, правильний, вірний + λογία – вчення, наука) терміну „супровід” за допомогою словників і довідників дозволило з’ясувати основні його сутнісні ознаки – спільні дії (система, процес або конкретний вид діяльності) людей по відношенню один до одного в соціальному оточенні, що здійснюються ними в часі, в просторі з притаманними їм ролями.

На підґрунті аналізу складників цього терміну розкриємо сутність дефініції „медично-психологічний супровід” – система медичної та психологічної діяльності фахівців, що спрямована на надання професійної допомоги пацієнту під час лікування та в інші періоди, сприяє уточненню діагнозу й лікувальних заходів, забезпечує усунення чи зменшення симптомів і проявів захворювання пацієнта, покращення або відновлення його здоров’я, нормалізацію життєдіяльності.

Логіка побудови поняття „медично-психологічний супровід” дозволяє визначити суттєві ознаки, що притаманні лише цій дефініції і відрізняють її від будь-якої іншої. Родовою ознакою цього поняття є система медичної та психологічної діяльності фахівців. Це цілісна, що складається з багатьох взаємопов’язаних компонентів, діяльність фахівців, яка забезпечує надання комплексної медично-психологічної допомоги пацієнтам. Видовою ознакою цього поняття є діяльність, спрямована на надання професійної допомоги пацієнту під час лікування та в інші періоди. Несуттєвими ознаками можна вважати функціональні критерії, а саме: сприяє уточненню діагнозу й лікувальних заходів, забезпечує усунення чи зменшення симптомів і проявів захворювання пацієнта, покращення або відновлення його здоров’я, нормалізацію життєдіяльності. Ці критерії можуть уточнюватися або змінюватися в залежності від предмету та специфіки дослідження.

Зазначимо, що цей супровід має здійснюватися комплексно фахівцями у галузі медицини та психології на засадах системного та мультидисциплінарного підходів, що дозволить дослідити загальні та окремі закономірності, визначити модель і стратегію лікування відповідно до захворювання. Медична складова цієї діяльності включає: діагностику, терапію, корекцію, реабілітацію, профілактику; аналогічно до неї – психологічна: психодіагностику, психотерапію, психокорекцію, реабілітацію та психопрофілактику.

Діяльність фахівців, які здійснюватимуть медично-психологічний супровід, передбачає як створення різноманітних умов, так і цілеспрямовану реалізацію спеціальних заходів з метою допомоги хворому до початку лікування, під час лікування і після нього. Виникає потреба обґрунтування особливостей медично-психологічного супроводу, що забезпечить теоретико-методологічне підґрунтя для побудови моделей, розробки технологій і методів діяльності тощо.

Розглянемо особливості медично-психологічного супроводу. Цей супровід є складним міждисциплінарним процесом, що зумовлює потребу в його дослідженні на основі системного підходу. Це найбільш складний підхід, оскільки він дозволяє розглянути особливості об'єкту дослідження як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів) через такі аспекти: історичний, цільовий, структурний, функціональний, ресурсний, інтеграційний, комунікаційний. За своєю суттю він полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, відповідно до якої кожен об'єкт розглядається як велика складна система і, одночасно, як елемент більш загальної системи. Отже, він припускає ви členення категорій загального та окремого, які можуть виступати ступенями вивчення цієї проблеми. Якщо за сутнісною основою ця проблема може бути відображена за допомогою системних характеристик, то за формою існування вона відноситься до комбінованих, тобто одночасно виступає в тимчасовій, протисторій та інституційній формах.

На підґрунті аналізу сукупності вищезазначених теоретико-методологічних засад, здійснимо обґрунтування особливостей медично-психологічного супроводу як специфічної системи діяльності.

Виходячи з базисних постулатів системного підходу наводимо особливості медично-психологічного супроводу, які безпосередньо пов'язані з цілями, функціями, структурою, ресурсами і особливостями взаємодії з середовищем, серед них такі.

1. Цілеспрямованість медично-психологічного супроводу – наявність у системі цієї діяльності мети та цілей, а також пріоритету загальної мети системи перед цілями її елементів. Максимальний ефект функціонування та розвитку системи діяльності досягається тільки у разі спільного функціонування її елементів для досягнення загальної мети.

2. Нелінійність і альтернативність медично-психологічного супроводу – система цієї діяльності характеризується складністю, динамічністю, а також хиткістю, яка не у всіх випадках є дисфункціональною, оскільки може виступати і як умова динаміки системи діяльності.

3. Емерджентність медично-психологічного супроводу – поява в системі цієї діяльності нових властивостей, не характерних для окремих елементів системи чи їх сукупності.

4. Структурність медично-психологічного супроводу – декомпозиція системи цієї діяльності на елементи, передбачає встановлення зв'язків між ними, а також визначення їх критеріїв і показників.

5. Ієрархічність медично-психологічного супроводу – дозволяє розглядати кожен елемент системи цієї діяльності як цілу систему, сама ж система діяльності може розглядатися як елемент більш великої системи – метасистеми.

6. Комунікативність медично-психологічного супроводу – існування складної системи комунікацій в цій діяльності у вигляді взаємодії між суб'єктами цього процесу, а також зовнішнім середовищем.

7. Інтерактивність медично-психологічного супроводу – здатність системи цієї діяльності взаємодіяти та/або знаходитися в діалозі з усіма суб'єктами цього процесу.

8. Адаптивність медично-психологічного супроводу – створення динамічної рівноваги (гомеостазу), яка забезпечує адаптацію системи цієї діяльності до зміни показників здоров'я пацієнта та мінливих параметрів зовнішнього впливу.

9. Відособленість медично-психологічного супроводу – властивість системи цієї діяльності, що визначає наявність кордонів з навколишнім середовищем.

10. Надійність медично-психологічного супроводу – здатність системи цієї діяльності зберігати високий рівень якості функціонування при встановлених умовах за встановлений період часу.

Як зазначено вище, ступенями вивчення цієї проблеми можуть виступати категорії загального та окремого.

На рівні загального, медично-психологічний супровід являє собою соціальну взаємодію фахівців з пацієнтом та його соціальним оточенням. Система цієї діяльності передбачає допомогу хворому під час його лікування та забезпечення професійної комплексної підтримки в різноманітних ситуаціях, що сприятиме продовженню життя пацієнта і покращенню його якості. Оскільки супровід може носити різний характер, то в кожному конкретному випадку він визначається категорією „окреме”. Ця теза підтверджується тим, що в науковій літературі зустрічаються терміни „науковий супровід”, „медичний супровід”, „психологічний супровід” тощо.

На рівні окремого, медично-психологічний супровід несе в собі риси комплексної взаємодії двох самостійних елементів – медичного і

психологічного, які мають свою специфіку. Ця специфіка полягає в медичному супроводженні пацієнта, метою якого є надання медичної допомоги, що здійснюється через реалізацію медичних засобів (фармацевтичних препаратів, технічного обладнання тощо) та його психологічному супроводженні, метою якого є створення сприятливих умов при лікуванні та впровадження психологічних засобів (психологічних методик, психотехнік та ін.), які забезпечують індивідуальну психологічну підтримку хворому.

Система цієї діяльності відзначається складністю процесу реалізації, оскільки вона складається як з медичного і психологічного елементів, так і безлічі взаємопов'язаних компонентів, які їх характеризують. Крім того, вона має одночасно впроваджуватися в тимчасовій, просторовій та інституційній формах.

Тимчасові форми передбачають реалізацію медично-психологічного супроводу фахівцями у певний період або на час виконання певної (медичної чи психологічної) діяльності, яка належить до повноважень конкретного спеціаліста.

Просторові форми передбачають реалізацію медично-психологічного супроводу в межах надання фахівцями медичної та психологічної допомоги, яка обмежена функціональними повноваженнями спеціалістів певної установи або організації.

Інституційні форми передбачають реалізацію медично-психологічного супроводу в державних або приватних установах й організаціях, які надають медичну та психологічну допомогу пацієнтам відповідно до організаційно-правової форми своєї діяльності, фінансового та технічного забезпечення, професійної компетентності спеціалістів, медичної та психологічної культури суб'єктів діяльності, етичних норм та сукупності традицій, властивих цьому інституту.

Звертаємо увагу, що медично-психологічний супровід носить соціальний характер, оскільки виникає на рівні механізмів взаємодії людей в соціальному середовищі, а наявність якогось захворювання лише зумовлює його специфіку. Тому ця система діяльності є відкритою, а отже їй притаманні такі властивості відкритих систем: розширюваність; здатність до інтеграції; масштабність; інтероперабельність систем; переносність даних і персоналу тощо.

Як це не парадоксально, але медично-психологічний супровід має починатися ще до виявлення захворювання і вже, напевно, до початку лікування. Оскільки головними причинами виникнення захворювань є фактори навколишнього середовища та спосіб життя людини (неправильне харчування, ожиріння, паління тощо), то об'єктивно покращити ситуацію можливо через поширення серед

населення знань з пропедевтики культури здоров'я, а також формування навичок зорового способу життя.

Таким чином, на підґрунті вивчення проблеми та аналізу базових термінів теми розкрито сутність дефініції „медично-психологічний супровід”, здійснено теоретичне обґрунтування особливостей медично-психологічного супроводу. Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми медично-психологічного супроводу. Подальші дослідження цієї діяльності пов'язані з: розробкою нормативно-правової документації (стандарту мінімального пакету соціальних послуг з медично-психологічного супроводу); відкриттям спеціалізованих медично-психологічних служб і центрів, які реалізовуватимуть різні моделі та технології комплексного медично-психологічного супроводу; а також розробкою методичних указівок і практичних рекомендацій для спеціалістів, які здійснюватимуть медично-психологічний супровід; освітньо-інформаційного матеріалу, як для пацієнтів медичних установ, так і для здорового населення.

#### Література

1. Світовий банк – Україна: огляд [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://siteresources.worldbank.org/UKRAINE/INU>. – Назва с титул. екрану.

2. Игорь Щепотин. Минздрав: Каждый час от рака в Украине умирают 10 человек [Электронный ресурс] / Игорь Щепотин. Режим доступа : <http://korrespondent.net/tech/health/1181092>. – Название с титул. экрана.

3. Туберкулез в Україні – на рівні епідемії [Електронний ресурс] / Режим доступу : [http://bbc.co.uk/ukrainian/news/2011/03/110324\\_tuberculosis\\_ukr\\_ob.shtml](http://bbc.co.uk/ukrainian/news/2011/03/110324_tuberculosis_ukr_ob.shtml). – Назва с титул. екрану.

4. Мельник Ю. Б. Концептуальні засади формування культури здоров'я особистості молодшого школяра : монографія / Ю. Б. Мельник. – Х. : ХОГОКЗ, 2012. – 244 с.

#### **Yuriy Melnyk. Theoretical and methodological bases of medical-psychological support.**

*Illuminating the present state of health problems of the population and the need for comprehensive medical-psychological assistance. Permission for into scientific circulation concept of „medical-psychological support”. Been applied system approach to justification of features medical-psychological support.*

**Keywords:** *health, medical and psychological assistance, medical-psychological support, system approach.*

Надійшла до редколегії 07.05.2012

## САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*Присвячена самопрезентації, як надзвичайно цікавому психологічному феномену. Актуальність даної проблеми обумовлена зміною соціальних умов та потребою у новому іміджі для комунікативних професій, зокрема для майбутніх психологів. Однак у програмі їх підготовки недостатньо уваги приділяється навичкам самопрезентації. Це зумовлює необхідність формування в процесі професійної освіти навичок самопрезентації, як складової комунікативної компетентності. У комунікативній культурі ми розглядаємо наступні компоненти: когнітивний, компетентнісний, рефлексивний, ціннісний та креативний. Під самопрезентацією ми розуміємо процес регуляції виробленого суб'єктом враження, з урахуванням специфіки соціальних ситуацій, або висловлювання системи уявлень про самого себе.*

**Ключові слова:** самопрезентація, комунікативна компетентність, компоненти самопрезентації, психологічна культура.

Самопрезентація – надзвичайно цікавий психологічний феномен, який залишається актуальним у всі часи. Будь-яка людська культура зберігає традиції того, „як слід себе поводити”, будь-який соціум завжди з трепетом ставиться до проблеми „як справити потрібне враження” [5].

Актуальність даної проблеми обумовлена зміною соціальних умов: традиції відмирають, з'являються нові правила поведінки, і, відповідно, потрібні нові форми навчання. Саме така ситуація склалася в нашій країні в даний час. Змінилося „обличчя” багатьох затребуваних професій, їм знадобився новий „імідж”. Навички самопрезентації стали невід'ємною частиною таких професій, як керівник, секретар, менеджер, продавець, психолог, педагог і т.д. Тому метою даної статті є аналіз проблеми самопрезентації представників комунікативних професій, зокрема майбутніх психологів, на сучасному етапі розвитку нашого суспільства та культури спілкування в цьому.

Збільшення інтересу до феномену самопрезентації знайшло своє відображення і в проблематиці сучасних російських психологічних досліджень. Доводиться констатувати той факт, що феномен

самопрезентації не так вже давно (починаючи з 90-х років ХХ століття) став предметом самостійних психологічних досліджень (роботи Є. В. Зінченко, Ю. П. Кошелева, Е. В. Михайлової, Є. П. Нікітіна та Н. Є. Харламенковой, О. А. Пікулевої та ін.) [3].

Найбільш загальною проблемою, в рамках якої розглядалися деякі аспекти самопрезентації у вітчизняній психології, є система правил ефективного спілкування. Таким чином, проблема розглядалася в контексті комунікативної компетентності.

Ю. М. Жуков розглядав самопрезентацію в рамках ділового спілкування. Він сформулював правила спілкування як засобу регуляції комунікативної поведінки, які працюють і на зовнішню (на яку „працює» людина”), і на внутрішню („голос совісті”) аудиторію [2].

На думку Ю. М. Жукова, ефективна комунікація - це та комунікація, яка забезпечує просування у вирішенні проблем з використанням найбільш оптимальних засобів за допомогою досягнення взаєморозуміння між партнерами [2].

Оскільки самопрезентація визначає ефективність комунікації, її можна віднести до характеристик комунікативної компетентності. У свою чергу комунікативна компетентність є складовою частини психологічної культури людини [4]. Ефективність комунікації визначає комунікативна компетентність, тому самопрезентація є частиною психологічної культури людини.

Однією з найважливіших складових людської культури є психологічна культура. Це складова частина загальної культури людини, яка є складно структурованим утворенням, що дозволяє їй розуміти внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися і самовизначитися в соціумі, сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу і відносин з оточуючими, породжує стан внутрішнього благополуччя [4].

Таким чином, самопрезентація входить до складу психологічної культури як частина її комунікативного компонента. У свою чергу з позицій психологічної культури згідно структури, виділеної Л. С. Колмогоровою, в структурі самопрезентації можна виділити:

- когнітивний компонент (знання про самопрезентації);
- компетентнісний компонент (володіння навиками самопрезентації, які забезпечують ефективність самопрезентації);
- ціннісний компонент (значимість самопрезентації в житті людини);
- рефлексивний (як людина усвідомлює себе з точки зору самопрезентації);



- креативний (власна оригінальна розробка самопрезентації, як творить себе людина в самопрезентації).

Сам термін „самопрезентація” до недавнього часу практично не використовувався в науковій психологічній лексиці, поняття самопрезентації практично не представлено у понятійному апараті вітчизняної психологічної науки. При цьому зустрічаються у вітчизняній літературі визначення поняття самопрезентації часто відсилають читача до робіт зарубіжних колег [5].

У той же час терміни „самопрезентація” (self-presentation), „управління враженням” (impression management), міцно увійшли в англomовну наукову лексику, а сам зміст цих понять, проблематика, пов’язаних з цими феноменами явищ викладається в окремих розділах підручників з соціальної психології [1]. Дана ситуація значною мірою пояснюється тим, що перші фундаментальні дослідження самопрезентації на Заході були розпочаті в кінці 50-х, початку 60-х років. Одним з перших досліджень само презентації людини був Е. Гоффман. Згідно Е. Гоффман, життя подібне театру, а кожна людина - „актор”, діючий згідно певної ролі [1].

У традиціях інтеракціонізму самопрезентація розглядається як засіб формування образу „Я” і підтримки самооцінки. У. Джемс, Г. Мід, Ч. Кулі та інші автори підтримували ідею про те, що в соціальному дискурсі та взаємодії для людини характерна демонстрація різних соціальних облич різним партнерам, щоб представити себе найбільш вигідним чином і справити найкраще враження, а потім сформувати власне уявлення про себе, аналізуючи думки і поведінку оточуючих. Аналогічних поглядів на самопрезентацію дотримуються Б. Шленкер і М. Вейголд, а також М. Лірі та Р. Ковальські, які вважають, що для індивіда характерно навмисно або ненавмисно прагнути представити бажаний образ себе, як в очах оточуючих, так і у власних очах. На думку Д. Майерс самопрезентація є засобом підтримки завищеної самооцінки. За Р. Баумейстер і А. Стейнхілбергу самопрезентація – це саморозкриття в міжособистісному спілкуванні через демонстрацію своїх думок, характеру. Це неусвідомлюваний процес, він відображає «соціальну природу» людини, його потреба у визнанні іншими людьми [3].

Ми будемо, ґрунтуючись на позиціях У. Джемса, Г. Міда, Р. Баумейстер і А. Стейнхілберга, під само презентацією розуміти процес регуляції виробленого суб’єктом враження, з урахуванням специфіки соціальних ситуацій, і (або) висловлювання системи уявлень про самого себе.

У професійній діяльності психолога самопрезентація займає одне з головних місць, оскільки від самопрезентації залежить процес передачі і прийому інформації. Однак у програмі підготовки майбутніх

психологів недостатньо уваги приділяється навичкам самопрезентації. Названі обставини зумовлюють необхідність формування в процесі професійної освіти навичок самопрезентації як одного з напрямків професійних навичок компетентності майбутніх психологів.

У комунікативній компетентності та комунікативній культурі ми розглядаємо наступні компоненти: когнітивний, компетентнісний, рефлексивний, ціннісний та креативний. Під самопрезентацією ми розуміємо процес регуляції виробленого суб'єктом враження, з урахуванням специфіки соціальних ситуацій, або висловлювання уявлень про самого себе.

Ми плануємо провести дослідження, спрямоване на вирішення наступних завдань: виявити вихідний рівень самопрезентації на початку навчання у майбутніх психологів та відстежити динаміку в процесі професійного становлення майбутніх психологів.

### Література

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман: Пер. с англ. А. Д. Ковалёва : Ин-т социологии РАН. – М. : Канон-пресс-Ц: Кучково поле, 2000. – 304 с.

2. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения / Ю. М. Жуков. – М. : Знание, 1990. – 64 с.

3. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл- бук: Ваклер, 2000. – (Образовательная библиотека). – 348 с. Библиогр.: – 345 с.

4. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – С. Пб. : Речь, 2007. – 224 с.

5. Суперменеджер: имидж и самопрезентация : методический материал / А. А. Альтшуллер. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 158 с.

### **Svetlana Mulyar. Self-presentation as a characteristic of a psychological culture of future psychologists.**

*This article is devoted self-presentation as a very interesting psychological phenomenon. The urgency of this problem is due to changing social conditions and the need for a new image for the communication profession, particularly for future psychologists. However, the program of training is not enough attention paid to the skills of self-presentation. This necessitates the formation in the process of self-education skills as a component of communicative competence. In communicative culture, we consider the following components: cognitive competence, reflective, evaluative and creative. When we understand the process of self-regulation produced the subject seems specific to social situations or statements of representations of himself.*

**Keywords:** *self-presentation, communicative competence components as presentations, psychological culture.*

Надійшла до редколегії 17.09.2012

## УСПІШНІСТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

*Успішність у вищій школі розглядається у дихотомії понять абсолютної та відносної успішності, впроваджених Л. С. Виготським. Обґрунтовується важливість суб'єктності для успішного навчання у вищій школі. Доводиться, що успішність у вищій школі постає у єдності адаптаційних, педагогічних та самоактуалізаційних процесів. Описуються результати емпіричного узагальнення даних спостереження та самоспостереження при участі у Всеукраїнських олімпіадах з психології у 2000-2012 роках. Робиться висновок про важливість процесу рефлексії в інтелектуальному та особистісному становленні суб'єкта навчання у вищій школі.*

**Ключові слова:** *успішність, суб'єктність, рефлексія, спостереження, самоспостереження.*

Проблема успішності у вищій школі постає особливо гостро в сучасному українському суспільстві, особливо з огляду на постійні освітні реформи, Болонський процес та інші фактори.

Між тим ще на початку ХХ століття видатний педолог та психолог Л. С. Виготський обґрунтував теоретичний смисл проблеми успішності, спираючись на дихотомію відносної та абсолютної успішності. „Відносна успішність, – писав Л. С. Виготський, – ніде не набуває такого значення, як у школі для розумово відсталих дітей, бо там вчать діти з абсолютною неуспішністю” [Л. С. Выготский, 1991; с. 369].

Наше емпіричне дослідження, що ґрунтується на даних методу спостереження та самоспостереження, проводилося серед студентів вищих навчальних закладів України, які брали участь у Всеукраїнських олімпіадах з психології протягом 2000-2012 років.

Якщо слід розділяти „абсолютну” та „відносну” успішність, то розвиток особистості буде опосередковуватися тими навчальними успіхами у вищій школі, які належать до „відносної” успішності, тобто показників руху (розвитку) людини відносно самої себе. Як зазначає акад. С. Д. Максименко, „... успішність стане проявом та показником розвитку” [Максименко, 2006; с. 127], якщо буде врахований та спрогнозований власний внутрішній поступ суб'єкта навчання.

Успішність як поняття охоплює професійні та особистісні, навчальні та діяльнісні виміри. Успішність може бути різною, але в

своєму дослідженні ми зупинимося на навчальній успішності, зокрема такому її аспекті, як успішність у вищій школі.

Емпіричне дослідження стосується участі студентів в олімпіадах з психології, а саме суб'єктивних факторів успішності написання конкурсних робіт з психології.

С. Д. Максименко зазначає, що навчальна успішність в контексті української генетичної психології „не є мірою адаптованості до системи, а мірою суб'єктності у власному русі: мірою самостійності, оригінальності, творчості, гнучкості тощо, які і є підґрунтям саморозвитку” [Максименко, 2010; с. 166]. В цій тезі ми бачимо розшифрування поняття суб'єктності в його новітньому розумінні. Суб'єктність „у власному русі” включає в себе самостійність, оригінальність, творчість, гнучкість та інші феномени. Це дає ключ до розуміння суб'єктності як багатоаспектного, багатовимірного явища в особистісному бутті людини. Таким чином, успішність є мірою суб'єктності у власному русі людини, що навчається [Максименко, 2010].

Успішність у вищій школі постає у єдності адаптаційних, педагогічних та самоактуалізаційних процесів.

Адаптаційні процеси тісно пов'язані з „абсолютною” успішністю [Максименко, 2006], яка відповідає педагогічним вимогам та враховує порівняння з іншими студентами.

Педагогічні процеси пов'язані із взаємодією викладача та студентів. Слід зазначити, що чим більшою є питома вага взаємодії, а не впливу та відстороненого оцінювання, тим вищою буде педагогічна майстерність викладача. В той же час для педагогіки в цілому успішність має майже вирішальне значення, що може суттєво збіднити розвивальний потенціал взаємодії „вчитель – учень”, якщо наріжним каменем робиться саме „абсолютна” успішність.

Самоактуалізаційні процеси як складова частина „відносної” успішності виявляються в тому, що людина реалізує свій потенціал у боротьбі з собою. Людина долає себе, свою обмеженість у порівнянні зі „вчорашнім Я”, і саме в цьому виявляється рух особистості до вершин власного розвитку. Звичайно, можливий і інший варіант – стагнація або навіть деградація в успішності.

Як свідчать мої особисті спостереження та самоспостереження під час участі у Всеукраїнських олімпіадах з психології, успішність написання конкурсних робіт з психології залежить від багатьох факторів, серед яких можна виділити:

- 1) психологічне та соматичне здоров'я учасника олімпіади;
- 2) соціально-психологічне благополуччя: наявність дружньої підтримки, значимість акту участі в Олімпіаді для найближчого оточення; наявність „над-мети” (перевершити свій результат);

багатство інформаційного простору (книжки, електронні ресурси, лекції, семінари тощо);

- 3) індивідуальні особливості учасника Олімпіади з психології: рівень прояву та вектор самоактуалізаційних тенденцій; розвиненість творчих здібностей та талантів, рівень обізнаності, ерудованості, когнітивної складності, освіченості, етично-моральних принципів, професійної інтуїції, сформованості вмінь та навичок.

Звісно, перераховані фактори не вичерпують всієї множини змінних, які можуть вплинути на успішність участі в Олімпіаді з психології, тим паче, що розглянуті нами фактори стосувалися суб'єкта написання конкурсної роботи (студента), а існує також площина суб'єктів оцінювання.

Таким чином, успішність у вищій школі, зокрема такий її аспект, як успішність участі в Олімпіадах з психології, опосередковано пов'язана з розвитком особистості, зокрема в аспекті так званої „відносної” успішності, яка є, власне, індикатором руху суб'єкта навчання до вершин саморозвитку.

М. Л. Смульсон зазначає: „При адекватній організації учіннєвої діяльності у віртуальному освітньому просторі (дистанційне навчання) інтелектуальний саморозвиток можна розглядати як її прямий продукт: суб'єкт сам проектує структуру і характеристики свого інтелекту, ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливість середовища, так і власне процес інтелектуального саморозвитку” [Смульсон, 2010; с. 230]. На мою думку, інтелектуальний саморозвиток має бути континуально-безперервним, при цьому бажано використовувати всі доступні засоби – від конкурсних олімпіадних робіт до програм та сайтів з всесвітньої мережі Internet.

Процес інтелектуального саморозвитку безпосередньо пов'язаний з навчальною успішністю у вищій школі та життєвим успіхом в цілому. Рефлексія, яка поглиблюється та розширюється завдяки процесу інтелектуального саморозвитку, відбиває континуум становлення суб'єкта навчання та учіння.

### Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. Школа, 1989. – 608 с.
3. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К., 2006. – 240 с.
4. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні засади прогнозування навчальної успішності / С. Д. Максименко //

Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / За редакцією М. Л. Смульсон, Л. М. Зінченко. – К., 2010. – С. 165 – 166.

5. Смульсон М. Л. Готовність до саморозвитку як психологічна умова успішності / М. Л. Смульсон // Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / За редакцією М. Л. Смульсон, Л. М. Зінченко. – К., 2010. – С. 228 – 230.

### **Mariia Nakonechna. Success at the University: Psychological Aspects.**

*Success at the University is viewed in the dichotomy of notions of absolute and relevant success, which were introduced by L. S. Vygotsky. The importance of agency for the successful studying at the University is validated. It is proven that the success at the University is combined from adaptational, pedagogical and self-actualization processes. The results of the empirical generalization of the observation and self-observation data on the participation in the National-wide psychology olympiads in 2000-2012 are described. The conclusion is made about the importance of the reflection process in the intellectual and personal growth of the studying subject at the University.*

**Keywords:** success, agency, reflection, observation, self-observation.

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 371.132/371.136:-047.44**

**Новик Ірина Михайлівна**

Київський університет імені Бориса Грінченка, Педагогічний інститут

### **ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Розкрито аналіз проблеми застосування педагогічного діагностування в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи; визначено сутнісні характеристики і зміст діагностичної діяльності вчителя початкової школи; розкрито особливості сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічного діагностування*

**Ключові слова:** підготовка майбутніх педагогів, діагностування, діагностичні уміння, навчальна діяльність.

На різних етапах розвитку нашої держави, суспільство висувало певні вимоги до випускників педагогічних закладів, тим самим надаючи особливого значення освіті та її ролі у розвитку країни. На сучасному етапі освіта є важливим чинником саморозвитку особистості, економічного і соціокультурного прогресу, духовно-морального оновлення і розвитку суспільства в цілому. Варто зазначити, що особливе місце відводиться підготовці фахівців з вищою освітою. Основними параметрами соціально-економічної значущості вищої професійної освіти вважаються її ефективність і якість. Якість освіти визначає благополуччя економіки країни не тільки в даний момент, але і в майбутньому, у зв'язку з чим воно розглядається як національне надбання країни.

Мета статті: аналіз застосування педагогічного діагностування в професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи на сучасному етапі розвитку освіти в Україні.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, свідчать про наявність потреби суспільства в особистості, яка володіє вмінням самостійно ставити цілі і досягати їх. У зв'язку з цим перед освітою постає завдання сформулювати особистість майбутнього вчителя як суб'єкта, здатного діагностувати освітній процес і результати своєї діяльності. Як стверджують науковці (І. Гутник, Л. Давидова, І. Зимова Н. Кузьміна та ін.), від цього залежить вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Однак, технології навчання, які використовуються у сучасних вищих навчальних закладах, пропонують готові цілі та способи вирішення проблем, тим самим виключаючи студентів з діагностичного процесу. Зміна сучасної освітньої ситуації актуалізує проблему формування у майбутнього вчителя діагностичних умінь.

Діагностичні вміння виявляються в тому, що в процесі їх формування об'єднуються і систематизуються знання з різних галузей – педагогіки, психології, дошкільної та підліткової фізіології, теорії діагностики тощо. А на етапі функціонування діагностичних умінь ці теоретичні знання переводяться в інструмент практичної діяльності.

Визначаючи особливості формування діагностичних умінь у майбутніх вчителів, І. Єрофеева та Н. Яковлева до основних компонентів, що складають ці вміння, відносять: “Уміння вести спостереження й аналізувати педагогічні явища (факти), і на цій основі складати і вирішувати педагогічні завдання, висувати гіпотезу та проводити експерименти, обробляти й узагальнювати результати експерименту” [1; 4].

Відповідно, С. М. Мартиненко відносить до діагностичних умінь вміння аналізувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові та помилкові;

моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету і розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інструментарій, накопичувати і обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику тощо [3, с. 149].

Сутність діагностики на філософському рівні досліджувалася Є. Воробійовою, К. Івонною, К. Тарасовим та ін.; в психології - К. Гуревичем, Р. Немовим, С. Смирновим та ін.; в освітньому процесі вищих навчальних закладах - О. Єфремовим, І. Скоплатовим та ін.; в педагогічній діяльності - О. Воронцовим (діагностика навчальної діяльності), Є. Веселовською (діагностика логічного мислення учнів), І. Гутник (діагностика освіченості школярів), Б. Бітінас, Н. Голубевим, К. Інгенкамп (діагностика навчального процесу). Проблема формування діагностичних умінь та їх компонентів розглядалася дослідниками в цілісному педагогічному процесі (О. Вербицьким, О. Воронцовим, Л. Давидовою, О. Горбуною, І. Зимовою, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним, С. Смирновим та ін.); в навчальній діяльності (В. Беспалько, П. Гальперіним, О. Кабанова-Меллер, Т. Глушаковою, П. Підкасистим, Е. Шияновим та ін). Педагогічна діагностика як частина професійної підготовки студентів розглядалася в роботах Н. Кузьміної, Т. Купріянич, Н. Мажар, В. Максимова, Г. Судженко та ін.

На сучасному етапі розвитку освіти, науковці роблять спроби з'ясувати характер і специфіку діагностичної діяльності вчителя (А. Белкін, Б. Бітінас, М. Голубев, О. Кочетов, С. Мартиненко, М. Монахов, І. Підласий, І. Раскопов та ін.), визначити можливості формування діагностичних умінь, як у процесі університетської професійної підготовки, так і при вивченні спецдисциплін та спецкурсів, виконання системи вправ у ході процесу педагогічної практики, включення в структуру занять ділових ігор та ін. (О. Абдулліна, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, Н. Ничкало, С. Сисоева, О. Сухомлинська, Н. Шайденко та ін.).

Навчання і виховання, побудовані на діагностичній основі, значно підвищують ефективність і результативність цих процесів і сприяють цілеспрямованому розвитку особистості учня, саме тому проблема діагностичного забезпечення педагогічного процесу набула особливої актуальності і в науці, і в шкільній практиці. Необхідно, щоб педагогічна діагностика, в руках педагогів стала інструментом, за допомогою якого вони змогли б точно визначити шляхи реалізації своїх психолого-педагогічних умінь, отримували нові знання в галузі навчання і виховання, зустрічаючись з питаннями, не вирішеними в науці або вирішені частково. У таких умовах підготовка майбутніх учителів до професійно-діагностичної діяльності стає одним із



важливих завдань, що стоять перед педагогічними вищими навчальними закладами.

Розглядаючи підготовку студентів до діагностичної діяльності як компонент професійної підготовки педагогічного вищого навчального закладу, ми вважаємо за доцільне визначити сутнісні характеристики і зміст діагностичної діяльності вчителя.

Використання педагогічної діагностики простежується ще за часів античності, коли вчителі, які вчили планомірно та цілеспрямовано, завжди намагалися передбачити результати своїх зусиль. Так, аналіз філософських джерел дає підстави стверджувати, що більшість античних філософів (Сократ, Платон, Ксенофонт, Парменід) у своїх натурфілософських вченнях використовували гіпотетичні теорії (гіпотези), розвиток яких відбувався в процесі критики попередньої та подальшої їх теорії [2, с. 176].

З кожним етапом розвитку суспільства в педагогічній діяльності вчителі використовували різні методи, засоби для виявлення нахилів, здібностей, обдарувань та оцінки результатів досягнень учнів. Зараз ці методи та засоби можуть нам здатися не ефективними, примітивними, оскільки в той час спостереження за успішністю учнів протягом декількох століть відбувалось інтуїтивно і без наукового аналізу. Але залишається той факт, що педагогічна діагностика навіть у своєму донауковому прояві була складовою частиною педагогічної діяльності, що пройшла свій власний шлях історичного розвитку.

Для розкриття особливостей сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічного діагностування ми звернулися до змісту підготовки. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи кваліфікаційного рівня “бакалавр” здійснюється за навчальним планом галузі знань: 0101 “Педагогічна освіта” напрям підготовки: 6010102 “Початкова освіта”.

У навчальному плані визначені навчальні дисципліни, на яких в контексті вивчення розглядається діагностична діяльність вчителя. Так, в *циклі професійно-практичної підготовки* це дисципліни :

- “Вступ до спеціальності” (I курс), де студенти мають змогу отримати знання про професійно-педагогічну діяльність і специфіку діяльності вчителя початкових класів; розглянути в чому полягає сутність діагностичної функції педагогічної діяльності вчителя.

- “Дидактика” (II курс) - студенти вивчають основні категорії дидактики: навчання, освіта, викладання (діяльність учителя в ході навчання), учіння (процес пізнавальної діяльності учнів), принципи, форми, методи і засоби навчання та їх використання в галузі початкової освіти; функції навчання.

- “Основи наукових досліджень” (II курс), студенти знайомляться з сутністю основних загальнонаукових і конкретно-

наукових методів і принципів дослідження; планування і організація наукового експерименту; обробка результатів наукових спостережень та їх оформлення тощо.

- “Основи психодіагностики” (III курс), на якому студенти знайомляться з класифікацією методів та психометричними основами психодіагностики; аналізують специфіку використання тестів, стандартизованих самозвітів та проєктивних методик; розкривають особливості організації та проведення психодіагностичного обстеження, а також наукового експериментального психологічного дослідження.

У циклі *природничо-наукової підготовки* визначено дві дисципліни, це:

- “Педагогіка” (III, IV курсі), на якому майбутні фахівці вчать планувати педагогічну діяльність, визначати мету і завдання освіти, навчання й виховання, а також близькі, середні і далекі освітні перспективи; аналізувати педагогічний процес, результати навчання й виховання, вивчати учнів і учнівські колективи, з’ясувати причини неуспішності, недоліки в поведінці учнів, накреслювати ефективні заходи, спрямовані на їх усунення тощо.

- “Психологія” (II, III курсі), на якому студенти вивчають завдання і методи психологічних досліджень; психічні процеси, психічні стани, психологічні особливості особистості; рушійні сили психічного розвитку особистості; вікові психологічні особливості дітей різного віку; психологію навчання та виховання дітей та підлітків.

Висновки. Отже, дані проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що в плани підготовки майбутніх учителів початкової школи варто вводити інтегровані спецкурси, відповідні розділи у фахові дисципліни та розробляти завдання для педагогічної практики, які б збагачували й поглиблювали знання і вміння студентів щодо ознайомлення з педагогічним діагностуванням, навчали використовувати діагностичні методи на практиці, аналізувати результати отриманих даних, підбирати відповідні завдання, створювати індивідуальні програми діагностування молодших школярів тощо.

### Література

1. Ерофеева И. Ю. Формирование исследовательских умений студентов дошкольного воспитания: дис... канд. пед. наук : 13.00.01. / И. Ю. Ерофеева. – М., 1986. – 250 с.

2. Кессиди Ф. Х. Сократ / Ф. Х. Кессиди . – СПб. : Алетейя, 2001. – 352 с. (Античная библиотека. Исследования).

3. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К., 2009. – 476 с.

4. Яковлева Н. М. Формирование исследовательских умений у студентов педвуза: дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1977. – 192 с.

**Irina Novik. Application of the pedagogical diagnosticating in the training of future teachers of junior school children.**

*In the article the analysis of problem of application of pedagogical diagnostics in the training of future teachers of junior school children; defined the essential characteristics and diagnosticating content of of future teachers of junior school children; peculiarities of modern preparation of primary school teachers to the pedagogical diagnosticating.*

**Keywords:** *preparation of future teachers, diagnosticating, diagnostic skills, training activities.*

Надійшла до редколегії 22.09.2012

УДК 159.923

**Олефір Валерій Олександрович**

Українська інженерно-педагогічна академія

**КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ І ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ  
«ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ»**

*З допомогою методу структурного моделювання побудована ієрархічна модель інтелектуально-особистісного потенціалу, в якій набула конкретизації ідея взаємодії процесів інтелектуальної і особистісно-мотиваційної регуляції в єдиній психологічній системі. Структурна модель має хорошу відповідність емпіричним даним.*

**Ключові слова:** *інтелектуальний потенціал, особистісний потенціал, структурне моделювання.*

Термін «потенціал» набув широкого використання в сучасній науковій лексиці, де він зустрічається у різних аспектах: в економічному, в соціально-організаційному, в соціально-психологічному. Таке широке розмаїття використання терміну «потенціал», з одного боку, свідчить про значущість цього поняття для сучасної науки, а з іншого – про множинність позначуваних ним реалій.

Як відомо, поняття потенціал було ґрунтовно пропрацьовано у фізиці в контексті вивчення динамічних систем. Потенціал системи –

це її можливість здійснити певну роботу. Стосовно людського потенціалу, термін «потенціал» означає сукупність наявних можливостей та засобів як окремої особи, так і групи людей, в якій-небудь області діяльності, які можуть бути використані для досягнення конкретної мети.

Аналіз досліджень в області даної проблематики показує, що поняття «інтелектуально-особистісний потенціал» не являється усталеним, слабо розроблені методи його оцінки.

В той же час існують передумови, щоб розглядати взаємодію процесів інтелектуальної і особистісно-мотиваційної регуляції в єдиній психологічній системі.

Як відомо, ідея єдності інтелекту і афекту спочатку виникла в працях Л. С. Виготського, який відкрив існування динамічної смислової системи, що є єдністю інтелектуальних і афективних процесів.

Положення про взаємозв'язок когнітивних і емоційних процесів розвивали С. Л. Рубінштейн і О. М. Леонтьєв. Згідно С. Л. Рубінштейну, мислення вже само по собі є єдністю емоційного і раціонального, а емоція – єдність емоційного і інтелектуального. О. М. Леонтьєв показав, що мислення має емоційну (афективну) регуляцію. Проте намічені Л. С. Виготським підходи до розуміння єдності інтелекту і афекту в процесі розвитку людини у вітчизняній психології доки не отримали належної розробки.

*Мета дослідження* полягає в побудові ієрархічної структурної моделі конструкту «інтелектуально-особистісний потенціал» та провести її емпіричну верифікацію.

У психологічних дослідженнях потенціалу в цілому можна виділити дві тенденції в його розумінні. Перша, когнітивістська, об'єднує уявлення про когнітивний ресурс, інтелектуальний діапазон, інтелектуальний потенціал. Саме ці поняття використовуються як пояснювальні конструкти при аналізі регуляції процесів мислення, інтелектуальних здібностей як ресурсів саморегуляції.

Так, М. О. Холодна запропонувала конструкт «інтелектуальний ресурс», який розуміється як певне співвідношення між психометричним інтелектом та основними когнітивними стилями. Автор вказує, що якщо традиційні інтелектуальні здібності можуть розглядатися як показники готовності психічних механізмів до переробки інформації, то когнітивні стилі (контроль) – це психічні механізми управління цими процесами переробки інформації [5].

Д. В. Ушаков розглядає поняття інтелектуального потенціалу в контексті структурно-динамічного підходу до психології інтелекту. Поняття потенціалу в руслі даного підходу визначається ним як «...

індивідуально виражена здатність до формування функціональних систем, відповідальних за інтелектуальну поведінку» [4, с. 74].

Друга тенденція представлена циклом досліджень «особистісного потенціалу», проведених під керівництвом Д. О. Леонтьєва. У руслі цього напрямку особистісний потенціал розглядається як єдність трьох регуляторних функцій, що доповнюють одна одну: функції самовизначення, функції реалізації і функції збереження [2].

Існують спроби об'єднати інтелектуальний і особистісний потенціали в складеному понятті – інтелектуально-особистісний потенціал. Ця позиція представлена в роботах Т. В. Корнілової, О. О. Сергієнко [1; 3], в яких знайшли подальший розвиток та обґрунтування уявлення про єдність афекту та інтелекту за Л. С. Виготським, пізнання та переживання згідно теорії С. Л. Рубінштейна.

Аргументом на користь обґрунтування конструкту «інтелектуально-особистісний потенціал» виступають мета-аналізи взаємозв'язків різноманітних особистісних характеристик та інтелектуальних здібностей [6; 7].

Таким чином, теоретичні та емпіричні дослідження дають нам підстави до проведення дослідження, завдання якого полягає в тому, щоб, використовуючи сучасні засоби структурного моделювання в психології, конкретизувати уявлення про єдність «інтелекту і афекту», об'єднавши їх у єдиному конструкті «інтелектуально-особистісний потенціал».

Ґрунтуючись на ідеях і уявленнях вищезгаданих авторів, ми розглядаємо інтелектуально-особистісний потенціал як системне, ієрархічне, багатокомпонентне утворення, що лежить в основі здібності людини контролювати поведінку на основі когнітивних функціональних систем та внутрішніх критеріїв, відносно незалежно від мінливих обставин.

У дослідженні прийняли участь 221 студент вузів м. Харкова (120 – чоловічої та 101 жіночої статі). Вік випробовуваних – від 18 до 25 років.

Учасникам пропонувався пакет тестів, який включав наступні методики: 1) методику Р. Амтхауера для оцінки рівня психометричного інтелекту; 2) методику «Приховані фігури» Л. Л. Терстоуна для оцінки полезалежності/полenezалежності; 3) методику «Порівняння схожих малюнків» Дж. Кагана для оцінки когнітивного стилю імпульсивність/рефлексивність; 4) методику «Словесно-колірна інтерференція» Дж. Струпа припускає оцінку показника ригідності/гнучкості пізнавального контролю; 5) тест життєстійкості С. Мадді; 6) російська версія опитувальника

каузальних орієнтації Е. Десі і Р. Райана; 7) опитувальник толерантності до невизначеності Д. Маклейна (MSTAT - I); 8) «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) Ю. Куля; 9) Опитувальник «Стиль пояснення успіхів і невдач»; 10) Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Ерусалема.

Для математичної обробки результатів використовувався кореляційний аналіз та структурне моделювання лінійними рівняннями. Розрахунки виконувалися в пакеті STATISTICA 7.0.

Для виявлення зв'язку між змінними, що характеризують інтелектуальний та особистісний потенціал проводився кореляційний аналіз по Пірsonу (табл. 1). Були отримані наступні значущі на рівні не менше  $p < 0,05$  зв'язки:

1. Чим в більшій мірі особистість спирається на самостійні внутрішні критерії (автономія), тим краще вона справляється із складними життєвими ситуаціями (життєстійкість), більш готова включитися в невизначені ситуації і здатна успішно діяти в них (толерантність до невизначеності), орієнтована на дію а не на стан, тим її більшій мірі властивий оптимістичний атрибутивний стиль та самоефективність.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між змінними, що характеризують інтелектуальний та особистісний потенціал (n = 221)

Змінні	Авто	ЖСТ	ТН	ОДН	ОДР	ОАС	СЕ	ПЗ/ПНЗ	І/Р	Р/Г	КІ
Авто	1										
ЖСТ	,265**	1									
ТН	,413**	,303**	1								
ОДН	,248**	,300**	,235**	1							
ОДР	,267**	,324**	,274**	,338**	1						
ОАС	,165**	,408**	,211**	,231**	,227**	1					
СЕ	,078	,294**	,174**	,289**	,250**	,192**	1				
ПЗ/ПНЗ	-,036	,146*	,132*	,119*	,061	,008	,091	1			
І/Р	-,045	-,103	-,130*	,007	-,089	,039	-,046	-,241**	1		
Р/Г	-,014	,037	-,017	,090	,027	-,029	,118*	-,207**	,183**	1	
КІ	,034	,099	,095	,085	,029	,010	,054	,200**	-,209**	-,260**	1

*Примітка.* Тут і далі. Умовні позначення: Авто – автономність (РОКО); ЖСТ – життєстійкість; ТН – толерантність до невизначеності; ОДН – орієнтація на дію при невдачі; ОДР – орієнтація на дію при реалізації; ОАС – оптимістичний атрибутивний стиль; СЕ – самоефективність; ПЗ/ПНЗ – полезалежність/полenezалежність; І/Р –

імпульсивність/рефлексивність; Р/Г – ригідність/гнучкість; КІ – коефіцієнт інтелекту.

\*\* – Кореляція значима на рівні 0,01.

\* – Кореляція значима на рівні 0,05.

2. Чим вище рівень життєстійкості особистості, тим вище загальний показник оптимістичного атрибутивного стилю, орієнтація на дію при реалізації наміру в ситуації невдачі, толерантність до невизначеності та самоефективність.

3. Чим вище толерантність до невизначеності, тим більше особистість орієнтована на дію, їй притаманний оптимістичний атрибутивний стиль, самоефективність, полнезалежність та рефлексивність.

4. Чим вище у особистості розвинена орієнтація на дію, тим їй в більшій мірі властивий оптимістичний атрибутивний стиль та самоефективність.

5. Полнезалежні особистості характеризуються більшою здатністю справлятися із складними життєвими ситуаціями, толерантні до невизначеності, орієнтовані на дію при невдачі, рефлексивні та гнучкі.

6. Чим вище рівень загального інтелекту, тим більша полнезалежність, рефлексивність та гнучкість особистості.

Таким чином, результати кореляційного аналізу в цілому представляються добре узгодженими: отримані дані формують несуперечливу картину.

На структурній моделі, що представлена на рис. 1, цифри біля стрілок – регресивні ваги, які вказують на те як латентна перемінна обумовлює явну перемінну. Вони можуть бути використані для оцінки значень як факторів першого порядку, так і інтелектуально-особистісного потенціалу в цілому. Для цього необхідно значення явних перемінних помножити на регресивні ваги і результати підсумувати.

Наскільки гарно побудована модель описує кореляційну структуру даних? Відповідь на це питання дають індекси узгодженості емпіричних даних з теоретичною моделлю. Для всієї моделі вони такі: Chi-square/df = 1,228; CFI = 0,976; RMSEA = 0,028. Всі регресивні ваги є статистично значущими.

В конструкті «інтелектуально-особистісний потенціал» власне інтелектуальний потенціал представлений більш значуще ніж особистісний потенціал [ $\beta = 0,54$ ;  $p < 0,001$  проти  $\beta = 0,38$ ;  $p < 0,01$ ]. Між собою ці два гіпотетичні конструкти корелюють на рівні 0,20 (отримується шляхом перемноження  $\beta$ -коефіцієнтів –  $0,54 \times 0,38 = 0,20$ ).

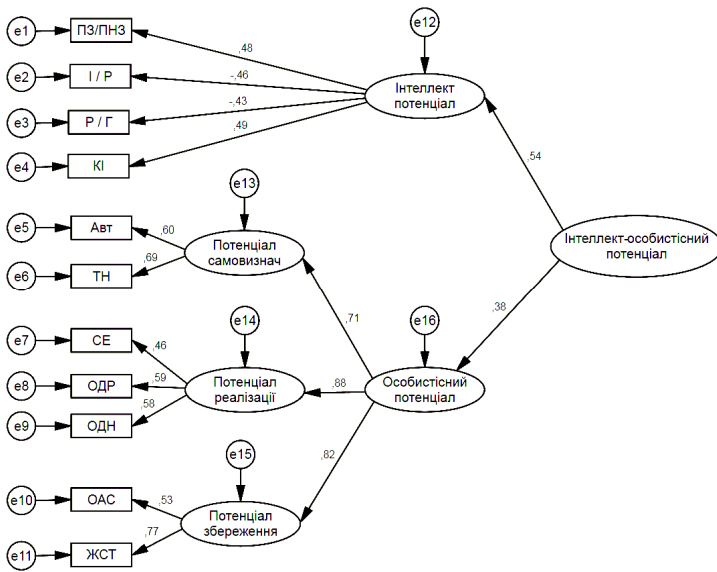


Рис. 1 Структурна модель інтелектуально-особистісного потенціалу.

Таким чином, запропонована модель інтелектуально-особистісного потенціалу характеризується системністю і має гарну відповідність емпіричним даним.

Висновки та перспектива подальших досліджень.

Встановлено значущі кореляційні зв'язки між показниками, що відображають конструкти інтелектуальний та особистісний потенціали. Між собою інтелектуальний та особистісний потенціали мають зв'язок на рівні 0,20.

З допомогою методу моделювання лінійними структурними рівняннями операціоналізовано поняття «інтелектуально-особистісний потенціал» та запропонована ієрархічна структурна модель, яка дозволяє проводити вимірювання цього гіпотетичного конструкту.

Перспектива подальших досліджень інтелектуально-особистісного потенціалу вбачається у виявленні його регулятивної ролі в різних видах діяльності і поведінки людини.

**Література**

1. Корнилова Т. В. Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов / Т. В. Корнилова // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 66 – 78.



2. Леонтьев Д. А. Промежуточные итоги: от идеи к концепции, от переменных к системной модели, от вопросов к новым вопросам / Д. А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 669 – 675.

3. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 352 с.

4. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.

5. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

6. Ackerman P. L. Intelligence, Personality, and Interests: Evidence for Overlapping Traits / P. L. Ackerman and Eric D. Heggestad // Psychological Bulletin. – 1997. – Vol. 121. – No 2. – P. 219 – 245.

7. Judge T. A. Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences / T. A. Judge, C. L. Jackson, J. C. Shaw, B. A. Scott and B. L. Rich // Journal of Applied Psychology. – 2007. – Vol. 92. – No. 1. – P. 107 – 127.

**Valery Olefir. Conceptualization and operationalization of the concept of «intellectual and personal potential».**

*The method of structural modeling is based hierarchical model of intellectual and personal potential, which was the idea of specificity of interaction processes of intellectual and personal-motivational regulation in a single psychological system. The structural model has a good fit to empirical data.*

**Keywords:** *intellectual capacity, personal potential and structural modeling.*

Надійшла до редколегії 26.09.2012

**УДК 796.011.1:613.93**

**Омельченко Тетяна Григорівна**

Національний університет фізичного виховання і спорту України

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ І КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ**

*Розглянуто проблему формування здорового способу життя молоді, запропоновано впровадження донозологічної діагностики, як необхідної складової медичної активності молоді для розв'язання проблеми усвідомлення власної відповідальності за стан здоров'я.*

**Ключові слова:** *здоровий спосіб життя, культура здоров'я, медична активність, донозологічна діагностика.*

У літературі опубліковано окремі наукові дослідження з проблем зміцнення здоров'я молоді, пропаганди здорового способу життя (ЗСЖ) [2; 3; 4]. Водночас, у сучасній психолого-педагогічній, медичній літературі відсутні комплексні наукові дослідження присвячені проблемі формування здорового способу життя і культури здоров'я сучасної молоді, попередження захворюваності. За даними Міністерства охорони здоров'я України майже 90% дітей, учнів, студентів мають проблеми зі здоров'ям [5]. Моніторинг показників поширеності хвороб та захворюваності, які є важливими характеристиками стану здоров'я молоді, дає змогу виявити існуючу проблему – недосконалість профілактичних (медичних) оглядів, і обґрунтувати шляхи її розв'язання шляхом запровадження донозологічної діагностики, як невід'ємної складової культури здоров'я. У зв'язку з цим дана проблема дослідження є актуальною і потребує доопрацювання.

*Мета:* підтвердити актуальність проблеми формування здорового способу життя молоді, розробити підходи до розв'язання даної проблеми на основі впровадження донозологічної діагностики, як необхідної складової медичної активності, усвідомлення відповідальності ставлення до здоров'я.

*Завдання:*

1. Дослідити спосіб життя сучасної молоді.
2. Провести донозологічний моніторинг стану здоров'я студентів 17-22 років.
3. Сприяти усвідомленню власної відповідальності за свій стан здоров'я.

Аналіз наукової і методичної літератури свідчить, про те що уявлення про шляхи і засоби збереження та зміцнення здоров'я виникли дуже давно. В Стародавній Індії, за шість століть до н.е., у Ведах сформульовано основні принципи дотримання здорового способу життя, подано розумні поради щодо збереження здоров'я людини [4].

Мислителі античного періоду намагаються виділити в понятті “здоровий спосіб життя” людини його специфічні елементи. Так, наприклад, Гіппократ акцентує увагу на фізичному здоров'ї людини, Демокрит – на духовному здоров'ї, що становить, на його думку, “благий стан духу”, коли душа перебуває у спокої та рівновазі [4].

В античній цивілізації здоровий спосіб життя обов'язково включав систематичне виконання фізичних вправ. У цей період закладаються принципи управління процесом формування здорового способу життя людей. В цей час формуються перші концепції здорового способу життя: “пізнай самого себе”, “піклуйся про самого себе”, що не втратили актуальності і до наших днів.

З часом розширилися уявлення дослідників про спосіб життя, з'явилися нові підходи до формування способу життя. Так, В. П. Горашук здоровий спосіб життя розглядає як діяльність, спрямовану на формування, збереження, зміцнення і відновлення здоров'я людей як умови і передумови здійснення, розвитку інших сторін і аспектів способу життя [2]. Аналізуючи інші дослідження необхідно зазначити, спільною рисою у визначенні здорового способу життя є його спрямованість на формування здорової людини.

Спосіб життя – своєрідне "обличчя" людини. Встановлено, з усіх чинників, які детермінують здоров'я людини, 50-55% належить способу життя [3]. До основних принципів здорового способу життя належать: висока рухова активність; раціональне харчування; відмова від шкідливих звичок; здатність протистояти психоемоційним стресам; безпечна сексуальна поведінка; сприятливі умови праці, побуту й відпочинку; медична активність; володіння елементарними методиками самоконтролю; виконання гігієнічних процедур та ін. [3; 4]. На даний час практично всі принципи ЗСЖ детально вивчені і описані в літературі, однак такий принцип як медична активність, на наш погляд є недооціненим і потребує суттєвого доповнення. Зокрема, в літературі суть даного принципу зводиться до профілактичних оглядів, які як підтверджують дані медичної статистики на фоні щорічного збільшення показників захворюваності є не результативними. У зв'язку з цим для формування ЗСЖ, культури здоров'я молоді, як модифікацію та деталізацію принципу медична активність пропонуємо запровадження до нозологічної діагностики. Суть донозологічної діагностики, полягає у виявленні факторів ризику можливих захворювань, і описується принципом: «будь-яке захворювання організму гуманніше попередити ніж лікувати».

У Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст., цільовій програмі «Здоров'я через освіту» в «Основах законодавства України про охорону здоров'я» актуальною є проблема усвідомлення цінності здоров'я формування здорового способу життя, виховання культури здоров'я молоді [4].

У багатьох країнах у навчальних планах закладів освіти передбачено навчальні курси з питань здорового способу життя. Наприклад, у США, Канаді і Японії – курс “Навчання здорового способу життя”, у Фінляндії – “Формування навичок здорового способу”, в Австралії – “Навчання раціонального використання дозвілля” та ін. Проведений аналіз, зазначених вище програм, показує їх зорієнтованість на формування власної відповідальності за свій стан здоров'я. Тобто, перефразовуючи відомий вислів: «Тисячі лікарів не можуть зробити для здоров'я людини того, що вона може зробити сама» варто зазначити, що в Україні нажаль низький рівень

усвідомлення власної відповідальності за своє здоров'я, на що вказують розповсюдження шкідливих звичок та низький рівень медичної активності. Легковажне ставлення до свого здоров'я, вироблені і закріплені у шкільні та студентські роки навички способу життя простежуються практично на протязі всього життя українців і відображаються у показниках статистики.

Тривалість життя населення різних країн коливається в широких межах. У країнах із високим життєвим рівнем, турботою про здоровий спосіб життя з особливим акцентом на широке використання рухової активності й масового спорту, превентивною (донозологічною) діагностикою середня тривалість життя досягла 73-80 років при значній кількості осіб, що живуть повноцінним життям у віці 80-90 років. В Україні середня тривалість життя значно менша (на 10-15 років), ніж у розвинених країнах – Канаді, Японії, США та багатьох європейських країнах. Виходячи із аналізу даної ситуації, шляхом впровадження донозологічної діагностики, як необхідної складової медичної активності вважаємо можливим розв'язання проблеми формування культури здоров'я, ЗСЖ сучасної молоді.

В дослідженні приймали участь 168 студентів 17-22 років Національного університету фізичного виховання і спорту м. Києва, стан здоров'я яких за попереднім лікарським висновком «здоров». Дослідження проводилось у два етапи. На першому етапі за допомогою анкетування вивчали спосіб життя сучасної молоді, на другому етапі проводили донозологічний контроль і результати співставляли із даними лікарського огляду. Проведений аналіз анкетування способу життя сучасної молоді 17- 22 років виявив низьку мотивацію і практичну відсутність бажання займатися своїм здоров'ям. Проте варто зазначити, практично всі студенти володіють інформацією про ЗСЖ, знають принципи ЗСЖ, однак не завжди їх дотримуються у повсякденному житті. Також слід відмітити високий рівень рухової активності студентів, хоча можливо це обумовлюється лише специфікою даного вузу.

Порівняльний аналіз результатів профілактичного (лікарського) огляду і проведеної донозологічної діагностики виявив ряд невідповідностей і протиріч. Зокрема, серед обстежуваного контингенту, які за попереднім лікарським висновком віднесені до II групи здоров'я виявлено ряд до нозологічних (перехідних) станів. Наявність донозологічного стану організму свідчить про низькі адаптаційні можливості організму і через певний період допускає розвиток захворювання. Результати наших досліджень виявили три групи донозологічних станів серед молоді 17-22 років. До першої до нозологічної групи, найбільшою за чисельністю (42%) увійшли студенти із факторами ризику серцево-судинної системи, АП

кровообігу (за Р. В. Баєвським) [1] яких відповідає напруженому стану. У склад ІІ нозологічної групи потрапили студенти (27%) з факторами ризику психосоматичних захворювань, оскільки виявлені досить високі показники тривожності (за Р. Спілбергом), синдром хронічної втоми. До третьої донозологічної групи увійшли студенти (19%) для яких факторами ризику є хвороби шлунково-кишкового тракту, а також порушення обміну речовин – зайва маса тіла та цукровий діабет ІІ типу. Лише (12%) досліджуваних студентів стан здоров'я не викликає занепокоєння. Таким чином, результати дослідження підтверджують існуючу проблему формування ЗСЖ і культури здоров'я сучасної молоді. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне: розроблення і впровадження системи скринінгу і моніторингу здорового способу життя молоді, яка включає донозологічну діагностику; розробку методик навчання молоді здоровому способу життя; впровадження соціальних програм культивування здорового способу життя та збереження здоров'я; виховання молоді в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної і соціальної цінності.

#### Висновки.

1. Найголовнішою ознакою успішної та стильної молоді людини сьогодні є здоров'я, що обумовлюється здоровим способом життя. У зв'язку з цим актуальною є проблема усвідомлення цінності здоров'я, формування здорового способу життя, виховання культури здоров'я молоді. Спосіб життя – своєрідне "обличчя" людини. Встановлено, з усіх чинників, які детермінують здоров'я людини, 50-55% належить способу життя.

2. Проведений аналіз анкетування способу життя сучасної молоді 17-22 років виявив низьку мотивацію і практичну відсутність бажання займатися своїм здоров'ям. Результати наших досліджень виявили три групи донозологічних станів серед молоді 17-22 років. Наявність донозологічного стану організму свідчить про низькі адаптаційні можливості організму і через певний період допускає розвиток захворювання. Діагностування до нозологічного стану, використовуючи принципи ЗСЖ дозволяє не допустити розвиток захворювання.

3. В Україні низький рівень усвідомлення власної відповідальності за своє здоров'я, на що вказують низький рівень медичної активності та розповсюдження шкідливих звичок серед молоді. Отже, існує потреба в розробці методик навчання молоді здоровому способу життя; впровадження соціальних програм культивування здорового способу життя та збереження здоров'я як до найвищої індивідуальної і соціальної цінності.

*Перспективи подальших досліджень* полягатимуть у розробці системи скринінгу і моніторингу здорового способу життя молоді, розробці соціальних програм культивування здорового способу життя та збереження здоров'я.

### Література

1. Баевский Р. М. Измерьте ваше здоровье / Р. М. Баевский, С. Г. Гуров. – М. : Советская Россия. 1988. – 96 с.
2. Горащук В. П. Культура здоров'я – новий сучасний напрям формування здорового покоління / В. П. Горащук // Проблеми освіти. – 2006. – № 4. – С.184 – 189.
3. Классификация основных компонентов здорового образа жизни : материалы 13 междунар. науч. конгресса [“Современный олимпийский спорт и спорт для всех”], (Алмата 7-10 октября 2009 г.). – Алмата, 2009. – Т. 1. Социально-гуманитарные проблемы физической культуры и спорта. – С.14 – 16.
4. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: Курс лекцій / О. І. Петрик. Навч. посіб. для студентів ун-тів та пед. ін-тів. – Львів : Світ, 1993. – 119 с.
5. Стан здоров'я школярів: доповідь Н. Польки // Освіта України. – 2009. – № 6. – 7, 23 січня. – С. 2.

### **Tatiana Omelchenko. Formation of healthy lifestyle and health culture in youth – the pressing problem of today.**

*The problem of formation of healthy lifestyle in youth is reviewed, the implementation of donozological diagnostics as a necessary component of medical activity in youth is proposed for the solution of the problem of raising awareness of personal responsibility for the state of health.*

**Keywords:** *healthy lifestyle, health culture, medical activity, donozological diagnostics.*

Надійшла до редколегії 18.09.2012

УДК 613+614.253.4

### **Остафійчук Ярослав Федорович**

Івано-Франківський національний медичний університет

### **Вовк Мирон Васильович**

Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника

### **ВАЛЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА – ОСНОВА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

*Представлено співвідношення здоров'я з цілісною структурою і динамікою протікання основних процесів, що визначають функціонування психіки особистості.*

**Ключові слова:** *валеологія, медицина, здоров'я, особистість, життя.*

Формування здорового способу життя студентів в умовах навчального закладу неможливе без створення теоретичних основ валеологічної культури і практичної системи зміцнення здоров'я й профілактики захворювань.

Поліваріантність філософських і наукових інтерпретацій здоров'я вимагає врахування якісно різних аспектів проблеми і використання комплексного інтегративного підходу при побудові нової моделі здорової особистості.

Такий підхід відповідає принципу єдності і цілісності психіки, який підтримується вітчизняними психологами, починаючи з Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна. У другій половині ХХ століття принципи комплексного вивчення, обґрунтовані у міждисциплінарній теорії систем, були впроваджені у різних галузях знань про людину і створили нову науково-дослідницьку парадигму. У сфері вітчизняної біологічної науки системний підхід був запропонований П. К. Анохіним, а вже пізніше у гуманітарних дисциплінах необхідність його застосування обґрунтував Б. Г. Ананьєв.

У своїй праці «Человек как предмет познания» присвяченої питанням вивчення людини, Б. Г. Ананьєв писав про необхідність дослідження цілісної особистості як багаторівневої системи, що відрізняється по багатьох параметрах своєю багатогранністю. Цілісність психіки не може бути адекватно осягнена засобом її аналітичного дроблення на окремі складові, а системні властивості особистості не можуть прирівнюватись до простої суми діагностичних типологічних рис і нормативних характеристик.

Очевидно, що досліджуючи проблему здоров'я на індивідуально-особистісному рівні, некоректно зводити поняття здоров'я до «нормального функціонування» певних підсистем організму або психіки, так само, як і обмежуватись розглядом окремих вимірів (рівнів) людського існування. На думку І. В. Дубровіна, термін «психічне здоров'я особистості» має відношення не до окремих психічних процесів і механізмів, а відноситься до особистості в цілому» [7, с. 130].

*Мета роботи* – аналіз факторів формування культури здоров'я студентів та самореалізація їх валеологічного світогляду.

Намагаючись визначити феномен здоров'я в межах сучасної психології особистості, ми опиняємося перед необхідністю синтезу доказавших свою достовірність і (при цьому) нерідко протилежних один одному підходів і уявлень. На даному етапі від нас вимагається інтеграція уже існуючих знань у цілісну концепцію або модель, у якій були би враховані і узгоджені основні положення трьох універсальних концепцій здоров'я. Це означає, що здоров'я слід розглядати цілісно,

як системну властивість особистості. Здоров'я характеризує особистість у всій повноті її проявів; в цьому феномені відображається сутність і ціль основних біологічних, соціокультурних інтрапсихічних процесів інтегруючих особистість. Щоб виділити це положення, ми визначаємо здоров'я не лише як соціокультурну перемінну чи інтегральний симантичний конструкт, але і як інтегративну характеристику особистості, охоплюючу різні рівні і виміри індивідуального існування. Досліджувати здоров'я як інтегративну характеристику можливо лише шляхом застосування інтегративного підходу.

Перш ніж перейти до побудови теоретичних конструкцій, визначимо головні принципи побудови психологічної моделі здорової особистості.

1. Холістичність – специфіка предмета вимагає розглядати здоров'я як системну якість, характеризуючу особистість в її цілісності.

2. Врахування початкової поліваріантності інтерпретацій – в силу того, що здоров'я являє собою багатоаспектний феномен, необхідно врахувати і інтегрувати на єдиній концептуальній основі різноманітні трактування цього явища, що відповідають різним його аспектам.

3. Структурність і динамізм як взаємодоповнюючі аспекти проблеми – необхідно розглядати структурні і динамічні (процесуальні) аспекти здоров'я не розділено, а в їх співвідношенні, тобто усвідомити проблему як аналітично, так і процесуально.

На цих принципах і базується інтегративний підхід.

Перевага такого підходу в тому, що він дозволяє розробити не лише медичну і чисто психологічну концепцію здоров'я, але й досягти нового рівня у розумінні ряду проблем психології особистості.

Уже У. Джеймс, розглядав особистість лише як один з пунктів у ряді наукових проблем своєї «Психології», намагаючись пролити світло на природу особистості, звертаючись до питань психопатології, досліджуючи феномен «роздвоєння особистості» [3, с. 363].

Академічну психологію цікавили виключно окремі психічні процеси або загальні закономірності свідомості і поведінки. Лише в умовах психотерапевтичної практики, спрямованої на вирішення проблем здоров'я і хвороби, психологи задумалися над тим, як окремі прояви, елементи людської психіки формують цілісну особистість і що може цьому перешкодити [7, с. 126].

У даний час проблема психічного здоров'я представлена як одна з основних у проблемне поле психології особистості.

В загальній теорії особистості виокремлюють обов'язкові компоненти:



- *структура особистості* – це стабільні характеристики, які виступаючи в різних комбінаціях, складають єдине відповідним чином організоване ціле і можуть бути виявлені як стійкі показники при тестуванні або експерименті;
- *мотивація*, включаючи процесуальні, динамічні аспекти поведінки;
- *розвиток особистості* – зміна її властивостей і особливостей на різних вікових етапах, від немовлят до старості;
- основа психічного здоров'я особистості, виділена згідно з визначеними критеріями;
- зміни особистості шляхом терапевтичного впливу, на які спрямовані різноманітні психотерапевтичні підходи і техніки [4, с. 105].

У подальшому ми намагаємось показати, як проблема психічного здоров'я співвідноситься з іншими компонентами загальної теорії особистості в рамках розробленої нами моделі. Ця модель показує, як основні характеристики соціокультурних еталонів здоров'я співвідносяться зі структурою і динамікою особистості, тобто, як здійснюється соціокультурна детермінація особистості у сфері здоров'я і хвороби або як проявляються соціокультурні еталони здоров'я в якості основних детермінант індивідуально-особистісної регуляції здоров'я.

При побудові даної моделі ми намагалися дотримуватися третього із вказаних принципів моделювання, постійно співвідносячи і інтегруючи такі системні якості особистості, як *структурність* і *динамізм*. Для того, щоб краще зрозуміти цей принцип, необхідно чітко розмежувати два фундаментальні підходи до проблеми здоров'я і хвороби особистості, на основі яких будуються різноманітні концептуальні схеми, покликані науково обґрунтувати ці феномени. Це *структурний* і *динамічний* (або процесуальний) підходи. Актуальний стан людської психіки може бути досліджений або *структурно* або процесуально (як безпосередній результат взаємовпливу основних процесів, що підтримують єдність особистості і забезпечуючих її розвиток). Діагностуючи ті чи інші порушення психічного здоров'я, ми дотримувалися *структурного підходу*. Патологічним або відхиляючим визнається, той стан психіки, при якому спостерігається розбіжність в її структурі, обумовлена тим, що один або декілька структурних елементів починають гальмувати нормальне функціонування всієї системи в цілому. Необхідно визначити, який саме елемент або група елементів дає збій, на якому рівні проходить розбалансованість, щоб своєчасно і ефективно провести корекцію.

Однак не завжди розділення психіки на окремі компоненти, структурні зв'язки між ними являється адекватним способом для розуміння феноменології душевного життя.

Статична картина, складена із тестових показників та інших діагностичних методик, подібна фотографії, яка дає нам сумнівну уяву про динаміку зафіксованого. У зв'язку з цим, Е. Р. Калітєєвская пише: «Если понимать личность не как застывшую структуру, а как процесс, то и критериями здоровья могут выступать только характеристики процесса, а отнюдь не текущего состояния» [5, с. 223].

Зазначимо, що спроби інтегрувати структурний і процесуальний підходи в рамках єдиної теорії чи моделі особистості вже мали місце у психології. Достатньо згадати З. Фрейда, який одночасно досліджував структуру особистості і динаміку або «судбу влечений», визначаючи характер індивідуального розвитку. Те саме справедливо і для гештальтпсихології, «теорія поля» Курта Левіна та інших психологічних концепцій, в яких «топографія 2» і психодинаміка особистості представлені у нерозривному взаємозв'язку.

То що ж дозволяє інтегрувати структурний і процесуальний підходи у єдиній моделі здорової особистості?

У якості об'єднуючих може послужити таж антична ідея погоджуваності, правда, трохи модернізована модифікована з врахуванням процесуальних, динамічних аспектів здоров'я. Погодженість при цьому розповсюджується лише на структурні елементи особистості, передбачаючи їх ієрархію, а також на взаємні основні процеси, які приводять до погодження. Динамічний аспект погоджуваності заключається у досягненні погоджувального протікання процесів саморегуляції, соціальної адаптації і самореалізації.

Ведучи розмову про структурну погоджуваність (інтегративність) і розбіжностях у структурі особистості, необхідно перш за все, визначити структурні компоненти, від характеру взаємодії яких залежить здоров'я або хвороба індивідуума. Згідно нашій уяві, структурні елементи особистості будуть виступати як певні рівні функціонування психіки, взаємодія між якими визначається вище вказаними процесами, або іншими словами, безпосередньо виражається в них. У цьому плані можна погодитись з Е. Р. Калітєєвською, яка пише, що «людина багатовимірна, і різноманітні моделі психічного здоров'я звернені до різних рівнів, що регулюють активність суб'єкта» [5, с. 233].

Ми розглядаємо особистість як цілісну і самоорганізуючу систему, що включає наступних сім основних рівнів.

До *першого рівня* відноситься весь тілесний стан, формуючий фізичне самопочуття, а також усі феномени, що проявляються у

зовнішньо споглядаючій поведінці (реагування), умовні і безумовні рефлекси, динамічні стереотипи та ін.

*Другий рівень* включає продукцію двох різноспрямованих психічних процесів: сприймання зовнішніх подій і формування образів внутрішнього плану в процесі уяви або сновидінь.

На основі цих двох рівнів формується образ Я і Его-свідомість, що створює *третій рівень* у системі особистості, який включає всі аспекти самоідентифікації, самооцінки і рефлексії. Це виникає як образ серед образів, що знаходиться у самому центрі індивідуальної системи координат (у точці відліку) і опирається на паттерни тілесного самовідчуття і реагування (так звана «тілесна свідомість»).

*Четвертий рівень* охоплює всю сукупність міжособистісних стосунків, від первинних об'єктних відношень дитини до складної структури соціальних зв'язків дорослого індивіда. До цього рівня відноситься і індивідуальний репертуар соціальних ролей, особистісний сценарій поведінки в соціумі («Персона» або «Маска», у термінології К. Г. Юнга).

Аналізуючи адаптаційні моделі здорової особистості, ми показали, яке велике значення для здоров'я індивідуума мають конструктивні взаємовідносини з іншими людьми і як часто порушення комунікації і різноманітні форми соціальної дезадаптації приводять до втрати психічного здоров'я.

Під соціальною детермінацією особистості (*п'ятий рівень*) ми розуміємо засвоєння індивідом колективних уявлень, знань і вірувань, норм і цінностей, різноманітних аспектів етнічної психології, цілісний спектр культурної (духовної) спадщини особистості, визначаючий рівень її індивідуальної культури.

Екзистенціальні або трансперсональні переживання що відносяться до *шостого рівня*, торкаються самих основ індивідуального побутування у світі, пов'язані з проблемами кончини і змісту існування, характерні для так званих «пограничних» і кризових ситуацій, а також для екстраординарних (наприклад, психодемічних) станів свідомості. Згідно К. Ясперсу, такі переживання являючись досвідом «пограничних ситуацій» пов'язаних з усвідомленням безвихідності (смерті, втрати і т. д), підводять суб'єкт до екзистенціального проведіння» – осягнення глибинних основ індивідуального існування (екзистенції). Разом з тим, вони завжди передбачають можливість трансценденції і вихід у вищий духовний простір буття.

*Сьомий рівень* поєднує в собі цілісний потенціал особистості, який реалізується впродовж всього життя, тобто всю повноту життєвих можливостей конкретної людини.

Слід зауважити, що кожному рівню особистості відповідає певна підсистема потреб і цінностей.

Ось їх загальний перелік:

1. *Фізіологічні потреби* (харчування, секс, сон, тілесний комфорт) і матеріальні цінності;

2. *Пізнавальні когнітивні потреби* (тобто потреби у сенсорному досвіді, пізнання, в освоєному і упорядкованому оточенні) – відповідні їм цінності сприймання і пізнання: прегнантність образу, структурність і цінність об'єкта, упорядкованість середовища та ін.

3. *Потреби у самопізнанні і самоповазі – «цінності Его»:* ідентичність, самоорганізація, самосприйняття.

4. *Потреби в спілкуванні, визнанні і соціальних зв'язках* – цінності комунікації і відносин: взаєморозуміння, повага, дружба, любов.

5. *Потреби в культурній і етнічній приналежності* – цінності культури.

6. *Метапотреби і битійні цінності* (у термінології Маслоу), наприклад, потреби в усвідомленості існування, ідеалах і т.д.

7. *Потреби в самоактуалізації – «абсолютні» цінності:* істина, наповненість, гармонія, самореалізація і т.д.

Ціннісні орієнтації особистості в різних психологічних теоріях співставляються з думками і переконаннями, або з соціальними установками, чи потребами і мотивами [6, с. 43]. У контексті даної моделі розглянемо вслід за А. Маслоу, цінності у нерозривному зв'язку з феноменами мотиваційної сфери особистості.

Цінності і потреби являють собою завжди співвідності один до другого структурні і динамічні аспекти особистості, узгодженням яких досягається її інтегративність і стабільність. Вони не лише забезпечують функціонування психіки у межах кожного конкретного рівня, але і являються детермінантами особистості як цілісної системи.

Власне *цінності*, створюючи цілісну складну концепцію в рамках особистісної структури, забезпечують таку системну якість особистості, як *ієрархічність*, яка виражається у *підпорядкованості різних її рівнів*, визначених у відповідності з ціннісною шкалою як вищі і нижчі. Цінності у значній мірі визначають як структуру, так і спрямованість особистості. Ціннісні орієнтації органічно «вбудовані», включені в особистісну структуру і забезпечують відповідність між індивідуальним досвідом і універсальними загальнолюдського культурного досвіду.

Якщо розглядати ціннісні компоненти еталонів і їх кореляти в особистісній структурі процесуально, то стане зрозуміло, як соціокультурна детермінація відбивається у мотиваційній динаміці конкретної особистості.

У зв'язку з цим, у структурі особистості буде спостерігатися домінування тих рівнів, які відповідають переважаючим цінностям і потребам конкретного індивідуума.

Кожен із рівнів системи може виступати в якості домінуючого в певних ситуаціях і на певних етапах розвитку особистості.

Розбалансованість в структурі особистості, здатна привести до порушення психічного здоров'я, обумовлюється блокуванням психічної активності на певному рівні, внаслідок чого порушується оптимальний режим функціонування всіх інших рівнів і системи в цілому. Прикладом таких блокувань можуть послужити:

- хронічна м'язова напруженість і фіксовані болісні відчуття, характерні для іпохондричного синдрому (1-й рівень);
- нав'язливі деструктивні образи і повторюючі нічні кошмари (2-й рівень);
- відчуття неповноцінності, занижена самооцінка і невпевненість у собі (3-й рівень);
- неадекватні ролі стереотипи, що створюють перепони у формуванні продуктивних відносин (4-й рівень);
- страх смерті або втрати сенсу життя (5-й рівень) і т.д.

Подібні блокування зумовлені порушенням оптимального розподілення психічної енергії на кожному із рівнів і зв'язані з функцією тих чи інших базових потреб особистості. Психічна енергія блокується на тому рівні, на якому у початковий період проявилася певна психологічна проблема, і утримується у заблокованому стані до того часу, коли проблема не буде розв'язана.

На основі спостережень, проведених в умовах систематичної консультативної і психокорекційної практики, можна виокремити *п'ять узагальнених показників внутріособистісного розходження*, що засвідчують порушення душевного благополуччя суб'єкта:

1. Страх і тривога.
2. Немотивована агресія і деструктивність (деструктивна аутодеструктивна поведінка).
3. Локалізована біль, або розмиті больові відчуття, при відсутності самотинної причини.
4. Надмірна вираженість певної орієнтації або установки свідомості при подавленні альтернативної їй (наприклад, надмірна інтроверсія при подавленні екстраверсії – аутичність) і навпаки (демонстративно-істеріодна поведінка).

5. Фіксація свідомості на певних психічних утриманнях (фіксовані ідеї, нав'язливо повторюючі переживання і т.д.).

Такі найбільш загальні, недеференційовані сигнали про деякі дисонанси або розбалансованість, яка порушує інтрапсихічну рівновагу особистості.

Ці порушення внутрішньої рівноваги не варто зводити до хвороби, оскільки вони можуть свідчити про перехідний (критичний або кризовий) стан. Поява і посилення вказаних сигналів є свідченням про необхідність перетворень в структурі особистості і у системі її відносин зі світом.

Відмінна особливість психічно здорової особистості полягає в тому, що в рамках її структури процеси саморегуляції, соціальної адаптації і самоактуалізації нерозривно взаємопов'язані, скоординовані і являються складовими єдиного процесу становлення індивідуальності. Причому вищі рівні системи не заперечують чи блокують, а інтегрують, включаючи до себе нижчі, а вся структура особистості в цілому може бути уподібнена сходінкам, по яких здійснюється постійне «сходження до Індивідуальності». Слід додати, що така узгодженість можлива лише на основі певної системи цінностей і за умови відповідальності особистості за свій розвиток.

Узагальнюючи вище сказане, можна зробити *висновок*, що побудова цілісної моделі здорової особистості вимагає інтеграції двох дослідницьких підходів: структурного підходу, що укорінився в теоретичній психології особистості, і процесуального підходу, який більш характерний для психологічної практики. Лише усвідомлення особистості як цілісної складноорганізованої структури і розуміння скритої логіки її індивідуального розвитку дає змогу отримати більш об'ємну і повну уяву про здоров'я. Оптимальне співвідношення структурних компонентів особистості і підтримка ієрархічного підпорядкування рівнів забезпечує збереження головних внутріпсихічних зв'язків, стійкість і стабільність психіки на даному етапі розвитку (структурний аспект здоров'я). Водночас, динаміка взаємодії цих компонентів (рівнів) і степінь узгодженості основних психічних процесів визначає своєрідний характер становлення індивіда цілісною і унікальною індивідуальністю (динамічний і процесуальний аспект здоров'я). Здорова особистість характеризується упорядкованістю і підлеглистю складових її елементів, з одної сторони, і узгодженістю процесів, що забезпечують її цілісність і гармонійний розвиток з іншої. При цьому, здоров'я виступає як показник, характеризуючий особистість в її цілісності – як необхідна умова інтеграції всіх складових особистості в єдину Самість.

Таким чином, ми зробили спробу показати, як на єдиній концептуальній основі, засобом використання інтегрованого підходу можуть бути приведені у синтез основні положення трьох найбільш розповсюджених еталонів здоров'я.

### **Література**

1. Саркосов Д. С. Общая патология человека / Д. С. Саркосов, М. А. Пальцев, М. И. Хитров. – М. : Новая слобода, 1992. – 270 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Джемс У. Психология / У.Джемс. – М. : Педагогика, 1999. – 368 с.
4. Похлебин В. П. Уровни здоровья / В. П. Похлебин. – М. : Просвещение, 1992 – 130 с.
5. Калитеевская Е. Р. Методические и теоретические проблемы психологии / Е. Р. Калитеевская. – М. : Наука, 1987. – 444 с.
6. Нигерберг Д. Читать человека как книгу / Д. Нигерберг, Г. Калеро; пер. с англ. – М. : Экономика, 1990 – 48 с.
7. Дубровина И. В. Теоретические проблемы социально-психологического тренинга / И. В. Дубровина. – М. : Из-во МГУ, 1982. – 168 с.

**Yaroslav Ostafiychuk, Muron Voyk. Valeologic culture of a student – the basis of a healthy way of life.**

*Correlation of health with the whole structure and dynamics of basic processes which determine personal psychic functioning, is represented in the given article.*

**Keywords:** *valeology, medicine, health, personality, life.*

Надійшла до редколегії 18.09.2012

**УДК 371.091.21**

**Павлова Оксана Володимирівна**

Загальноосвітня школа I-III ступенів № 112, м. Донецьк

**СИСТЕМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ АДМІНІСТРАЦІЇ ТА ПРАКТИЧНОГО  
ПСИХОЛОГА ГРОМАДСЬКО АКТИВНОЇ ШКОЛИ**

*Розглядається модель організації діяльності адміністрації школи та практичного психолога у форматі демократичної, соціально активної школи.*

**Ключові слова:** *громадянсько активна школа, державно-громадське управління, функції управління.*

Однією з вимог реформування освіти України є розвиток державно-громадського управління соціально-педагогічними системами. Розв'язання цієї проблеми має велике значення для підвищення якості освіти в умовах переходу України до ринкових відносин.

Дослідження проблеми державно-громадського управління освітою присвячені науковій праці В. Грабовського, Ю. Кавун, О. Марчак, Г. Костюк, Г. Сльнікової, які розкривають поняття й технологію державно-громадського управління. За визначенням Г. Костюка, заклад, який залучає громаду до процесу управління школою, здійснює мобілізацію місцевих ресурсів для забезпечення нагальних та довготривалих цілей і школи, і громади, сприяє розвитку партнерства між ними, є громадсько-активною школою.

Потреба побудови нової ефективної школи у форматі демократичної, соціально активної школи привела до того, що наша ДЗОШ № 112 визначила свою стратегію розвитку та почала працювати за моделлю громадсько активної школи.

Модель ГАШ складається з трьох компонентів: демократизації, партнерства, волонтерства. У рамках кожного з них визначаються цілі, розробляються технології та з являється цілісна система всієї школи. Так, через навчальну діяльність, виховний процес, систему управління, в школі реалізується демократизація. Невід'ємною частиною шкільного життя останнім часом є волонтерство. Цей компонент спрямований на активізацію жителів громади різного віку для вирішення соціально значущих проблем через навчання учасників педагогічного процесу навичок волонтерської діяльності, розробку та впровадження нових технологій волонтерства. Ще один компонент реалізації Концепції громадсько активної школи – взаємовигідне партнерство між школою та громадою. Партнерство передбачає розробку й впровадження механізмів спільної діяльності й ініціювання різних форм взаємодії з органами місцевого самоврядування, бізнесом, громадськістю.

В основу управлінської діяльності нашої школи покладено системно-цільовий підхід, спрямований на створення цілісної системи роботи педагогічного колективу.

Системна й скоординована робота педагогічного колективу, адміністрації, психологічної служби спрямована на створення громадсько активної школи. Основними пріоритетними напрямками в організації навчально-виховного процесу є індивідуальний підхід до виховання та навчання кожного учня, стимулювання до самовиховання й саморозвитку. Розгляньмо взаємодію адміністрації та практичного психолога. У школі є три рівні управління:

1 рівень – директор школи, який, у свою чергу, підпорядковується районному відділу освіти, міському управлінню освіти, ОУОН, МОНмолоді та спорту України;

2 рівень – заступники директора, психологічна служба, педагог – організатор, а також педагогічне, учнівське та батьківське самоврядування. Усі важливі питання на другому рівні управління розглядаються на засіданнях педагогічної ради, атестаційної комісії,



нарадах при директорові, шкільній методичній раді, на засіданні ради з профілактики правопорушень, батьківських зборах, батьківських комітетах;

З рівень – батьки, громадськість, учні, працівники школи. Усі три рівні впливають на результат діяльності ГАШ.

Протягом усіх етапів циклу розвитку школи відбувається ефективна взаємодія адміністрації школи та психолога.

Розгляньмо організацію діяльності психолога. Вона складається з двох видів:

1. Планова (заходи проводяться в певні періоди навчання):

- Вивчення готовності першокласників до навчання;
- Вивчення адаптації учнів 1, 5, 10 –х класів до навчання;
- Підліткова криза;
- Вивчення готовності до профільного навчання;
- Супровід учнів під час переходу з початкової школи до основної тощо.

2. За запитом. До психолога надходить запит від педагога, учня чи батьків. Відбувається аналіз запиту, визначення стратегії роботи. Проводиться первинна діагностика, складання програми роботи, корекційна робота та повторна діагностика.

Планова робота психолога є психопрофілактикою, тому що ця діяльність має на увазі роботу з попередження дезадаптації учнів, просвітницьку діяльність, створення сприятливого психологічного клімату, здійснення заходів із попередження та зняття психологічного перевантаження учасників навчально – виховного процесу.

Мета діяльності практичного психолога та педагогічного колективу в школі єдина. Це – створення умов для повноцінного навчання та розвитку учнів. Учитель надає психологові інформацію про результати спостереження за учнями, аналіз навчальної діяльності та поведінки в школі. Психолог надає вчителю інформацію про внутрішню картину, глибинні джерела та механізми поведінки учнів. Педагог будує програму педагогічних дій, а психолог визначає пріоритетні напрями роботи з дитиною. Так створюється та реалізується спільна програма роботи з учнями.

З метою організації взаємодії адміністрації школи та психолога в умовах ГАШ, ми вибрали функціональний підхід до побудови організаційних структур управління. Орієнтуючись на функції управління, запропоновані П. Третяковим, К. Білою та іншими авторами, ми спробували з ясувати роль адміністрації та роль психолога в умовах ГАШ, намітити необхідні точки дотику, враховуючи функції практичного психолога. Представляємо модель взаємодії, яка вміщує в собі функції, завдання щодо організації

діяльності ГАШ та розкриває зміст роботи адміністрації школи та психолога.

Перша функція управління – інформаційно - аналітична. Психолог проводить експертний аналіз професійних кадрів ( психологічний аспект), а адміністрація школи здійснює системно-структурний аналіз необхідних умов роботи ГАШ. Друга функція управління – мотиваційно - цільова. Психолог вивчає мотиви учасників НВП, розробляє програму з формування сприятливого клімату, адміністрація школи створює ефективну систему морально-матеріального заохочення, формує сприятливий клімат. Третя функція управління – планово - прогностична. Психолог оцінює планування, прогнозує результати, бере участь у плануванні програми професійного удосконалення колективу, а адміністрація школи планує роботу навчально-виховного процесу, проводить координацію повноважень, закріплює функції. Четверта функція управління – органічно-виконавська. Психолог забезпечує психологічний супровід реалізації роботи школи, а адміністрація організує виконання програми. П'ята функція управління – контрольна-діагностична. Аналіз фактів успіху та причин невдач робить психолог, адміністративний контроль та моніторинг якості реалізації програми здійснює адміністрація. Шоста функція управління – регулятивно - корекційна. Психолог вносить корективи на основі аналізу, адміністрація школи вносить корективи за допомогою оперативних засобів, тобто корегує цілі, які були поставлені на початку стратегічного планування.

Таким чином, завдяки системно-цільовому підходу структура управління навчальним закладом відповідає цілям школи, охоплює технологічні, інформаційні, адміністративно-організаційні взаємодії, які підлягають безпосередньому аналізу та плануванню. Формуються соціальні та соціально-психологічні зв'язки, зумовлені рівнем кваліфікації і здібностями працівників, їхнім ставленням до праці, стилем керівництва. Показниками системно-цільового підходу в умовах громадсько активної школи є ефективність та продуктивність спільної роботи адміністрації школи, педагогічного колективу, психологічної служби.

Реалізація системно-цільового підходу в нашій школі дозволила взаємодіяти всім учасникам навчально-виховного процесу, побудувати взаємовідносини співпраці в процесі досягнення загальнозначущих цілей.

### **Література**

1. Ворон М. організація та розбудова громадсько-активної школи / М. Ворон // Управління освітою. – 2007. – № 14. – С. 30 –32.

2. Грабовський В. Модель державно-громадського управління районною системою загальної середньої освіти з моніторинговим супроводом / В. Грабовський // Вісн. НАДУ. – 2004. – № 4. – С. 335 – 356.

3. Довбиш І. Модель державно-громадського управління ЗНЗ // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 69 – 76.

4. Єльнікова Г. Основи адаптивного управління: Курс лекцій / Г. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2003.

5. Костюк Г. Громадсько активна школа: управління, партнерство, розвиток / Г. Костюк // Сільська школа України. – 2006. - № 9. – С. 11 – 14.

**O. Pavlova. System-targeted approach to the organization of the administration and practical psychologist socially active school.**

*In the paper the model of organization of the school administration and practical psychologist in the format of a democratic, socially active school.*

**Keywords:** *Civic active school, state-public management, management functions.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 37.015:13**

**Пальчик Тетяна Володимирівна**

Красноградський коледж Комунального закладу  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**ДУХОВНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Розглядаються різні підходи до розуміння поняття духовності. Проілюстровано результати дослідження морально-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів як підтримки духовного розвитку особистості.*

**Ключові слова:** *духовність, морально-ціннісні орієнтації, ціннісні пріоритети.*

Сьогодні Україна переживає духовно-моральну кризу, що знаходить своє відображення в усіх сферах громадського життя, у функціонуванні всіх соціальних інститутів. З огляду на проблеми реалій сьогодення формування ціннісних орієнтацій утвердження духовних і моральних засад у молодіжному середовищі надзвичайно актуальні для нашого суспільства. Саме з духовністю особистості, її

культурним розвитком зв'язують сьогодні можливість збереження як самої особистості, так і всього суспільства і людства.

Що таке духовність? Який орган людини є духовним – розум, серце чи почуття? Є різні відповіді.

Священнослужителі вбачають, що серце є джерелом духовності. Професор В. Ф. Войно-Ясенецький (доктор медичних наук, практикуючий нейрохірург, який прийняв сан священника) в книзі «Дух, душа и тело» (1945-1947) пише: «Розум, безумовно, не дух, а лише вираження, прояв Духа». Розум і дух співвідносяться один з одним як частина до цілого. Але дух є широким. Він виступає за рамки мозку. Дух, духовність є не просто породженням серця та торкається розуму, але є таким, що охоплює своїм впливом усю сутність людської особистості. Духовність – це коли людина опанувала вищі духовні цінності з погляду її розуміння, сприйняття своєї єдності з Богом, світом життєдіяльності з іншими, всім довкіллям. Духовність пронизує людину від кінчиків волосся до кінчиків нігтів, потрясаючи її світлом відкриття своєї причетності до вищих ідеалів. Духовність – це співпереживання, співчуття, моральна готовність співпрацювати в ім'я доброчинності, вищих ідеалів [3].

У тлумачних словниках сучасної української мови ми знаходимо різне визначення поняття: «Духовність – абстрактний іменник до духовний. Зв'язаний з внутрішнім психічним життям людини, моральним світом її. Зв'язаний із спільністю ідей, поглядів, прагнень і т.і.»; «Духовний – який стосується духу. Дух – психічний стан, загальне внутрішнє спрямування, свідомість».

У психологічній науці поняття про духовність ще недостатньо визначено і розроблено, хоча психологію тривалий час відносили до наук про дух. Окремі психологи опубліковували свої розробки, що відносяться до даної сфери. Так, Е. Шпрангер вважав, що людина духовна в тій мірі, в якій вона діє відповідно вищим моральним цінностям. Духовність додає сенс життю окремої людини. В. Франкл запропонував концепцію, в якій стверджував, що людина існує в багатомірному просторі, один з яких є біологічним, а інший – соціальним. Проте результати біологічних і соціологічних досліджень не доводять відсутності інших вимірів людської природи. В даному випадку йдеться про те, що, як правило, називають духовністю, або реальністю, котра розкривається через поняття волі, відповідальності, морального вибору. Духовність О. О. Ухтомський розглядав як спрямовування, невтомність, занепокоєння, напруженість, енергію, котра спрямована на пошук істини: "Люди не стільки великі тим, що "переробляють світ", скільки тим, що відкривають нові галузі істини, які в світі досі ще невідомі" [5, с. 398]. Отже, духовність - це практична діяльність людини, яка орієнтована перш за все на

переробляння самої себе, на створення духовного світу і власного духовного організму.

У науковій психології духовність людини інтерпретується як ціннісно-смилова сфера особистості. Зумовлено це тим, що як інтегральна якість духовність у вигляді смисложиттєвих цінностей визначає "зміст, якість та спрямованість людського буття і образ людський у кожному індивіді" [2; 5]. Інтегральною характеристикою особистісних смислів, показником успішності реалізації термінальних цінностей-цілей є переживання змісту власного життя.

Духовний розвиток особистості передбачає здатність її заглянути в майбутнє, уміння розробляти свої життєві плани і на основі цього розвивати в собі здатність до самоактуалізації, усвідомлення свого «Я», пошук ідеалу, свідому та планомірну діяльність з метою змінити, удосконалити свою особистість.

Ефективним засобом розвитку духовної культури в сучасних умовах вважається привернення уваги дітей до таємниць і духовних скарбів свого внутрішнього світу, до духовних цінностей, до потреб власної душі. Самопізнання потрібно розглядати як перший крок до розвитку духовності. Процес самопізнання дозволяє наблизитися до власної сутності, усвідомити свої внутрішні потреби. Дитина через переживання тих чи інших естетичних і моральних почуттів сама відкриває в собі раніше невідомі їй духовні можливості, завдяки чому вдосконалюється її внутрішній світ, формуються нові відносини, здійснюються моральні дії [1].

Духовність є результатом навчання, виховання, освіти і умовою успішної діяльності й професійної майстерності та умовою самодосконалення.

Формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою духовного розвитку особистості студента педагогічного навчального закладу. В ранній юності основними є потреби в самореалізації, самовираженні, з'ясуванні сенсу життя. Студенти не просто пізнають навколишню дійсність, у них виникає потреба сформувати власні погляди на мораль, на світ, ставлення до нього, розібратись у своїх особистісних і життєвих проблемах. У зв'язку з цим прийняття рішень набуває в них соціального спрямування. У ранньому юнацькому віці інтенсивно формується світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини. Під впливом світогляду виникає досить стійка ієрархічна система цінностей, яка зумовлює їх погляди, що стають суворим контролером бажань, перетворюються на мотиви діяльності, спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення. У цьому процесі виникає соціально спрямований мотив професійного самовизначення.

Засвоєні раніше моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки зводяться у цілісну систему, яка дає змогу не тільки зрозуміти навколишній світ, а й оцінити його, знайти своє місце в ньому, визначити своє ставлення до нього та сенс свого життя. Ці світоглядні пошуки нерідко зумовлюють переоцінку цінностей.

Система та ієрархія цінностей міняється у людини протягом життя, визначаючи образ, стиль та концепцію існування. Однак фундамент такої системи ціннісних орієнтацій у будь-якої людини закладається у молоді роки.

Моніторинг сформованості ціннісних пріоритетів у студентів педагогічного коледжу, що здійснюється останні п'ять років за допомогою методики «Ціннісні пріоритети» С. Тищенко з обробкою діагностично-комп'ютерним комплексом «Універсал» В. Киричука, засвідчує, що ціннісні пріоритети не є стабільними для юнаків і дівчат, відбувається процес їх становлення та спостерігається поступове покращення рівня сформованості як результат виховання духовної культури студентів ВНЗ.

За результатами останнього зрізу, в якому взяли участь 402 особи, було встановлено:

1. Сформовані ціннісні пріоритети – 1, частково сформовані – 13, недостатньо сформовані – 1, не сформовані – 0 навчальних груп.

2. Сформовані ціннісні пріоритети – 10,2%, частково сформовані – 59,0%, недостатньо сформовані – 30,8%, не сформовані – 0% осіб, що взяли участь у дослідженні.

3. По навчальному закладу краще сформовані ціннісні пріоритети «Я і рідна домівка», «Я і громадські обов'язки», «Я і здоров'я» (в рейтингу I-III місце), деструктивно сформовані ціннісні пріоритети «Я і навчання» (всі групи – недостатньо сформовані).

З таблиці видно:

1) *Сформованими і частково сформованими у переважній більшості студентів коледжу є цінності: «Я і рідна домівка» (74,4%), «Я і здоров'я» (70,4%), «Я і громадські обов'язки» (67,9%), «Я і Україна» (66,9%), «Я і друзі» (61,5%), «Я і моральні цінності» (65,0%), «Я і мистецтво» (54,7%);*

2) *Недостатньо сформованими та несформованими у переважній більшості студентів коледжу є цінності: «Я і праця» (55,5%), «Я і навчання» (80,1%).*

3) *При порівнянні результатів попередніх досліджень було встановлено, що:*

- в цілому показники є стабільними: частково сформовані 8 цінностей та цінність «Я і навчання» недостатньо сформована;

- збільшилась кількість студентів, у кого ціннісні пріоритети є сформованими на 1,4%, частково сформованими на 6%. Відповідно

зменшилась кількість осіб, у кого ціннісні пріоритети недостатньо сформовані.

Таблиця 1.

Результат дослідження по окремим ціннісним пріоритетам

Ціннісні пріоритети	Сформовані Кількість осіб	%	Частково сформовані Кількість осіб	%	Недостатньо сформовані Кількість осіб	%	Не сформовані Кількість осіб	%
«Я і рідна домівка»	164	40,8	135	33,6	85	21,1	18	4,5
«Я і здоров'я»	176	43,8	107	26,6	103	25,6	16	4,0
«Я і мистецтво»	109	27,1	111	27,6	143	35,6	39	9,7
«Я і праця»	42	10,5	137	34,1	189	47,0	34	8,5
«Я і навчання»	6	1,5	74	18,4	262	65,2	60	14,9
«Я і друзі»	137	34,1	110	27,4	128	31,8	27	6,7
«Я і громадські обов'язки»	195	48,5	78	19,4	101	25,1	28	7,0
«Я і Україна»	178	44,3	91	22,6	98	24,4	35	8,7
«Я і моральні цінності»	110	27,4	151	37,6	120	29,9	21	5,2

Виходячи з результатів діагностики ціннісних пріоритетів можна стверджувати, що необхідно продовжувати спеціальну соціально-психологічну роботу педагогічного колективу зі студентськими групами з метою допомоги студентам в духовному зростанні. Здійснюючи виховний вплив, педагог будь-якого рівня має робити виховання духовності пріоритетним, розглядати виховання як процес залучення студентів до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації ними свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості.

Джерелом формування особистості, за визначенням сучасних психологів, є її діяльність і спілкування. Одна з провідних закономірностей виховного процесу вказує на взаємозалежність доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування молоді з іншими людьми, насамперед батьками й викладачами, та ефективності виховання. Тому у виховному процесі відбувається переорієнтація зі словесно-інформаційних на інтерактивні та проектно-діяльнісні методи виховної взаємодії, які є різноманітними за формою проведення (екскурсії, експедиції, дебати, «круглі столи», семінари, тренінги, гуртки, зокрема «Пізнай себе», фестивалі, літературно-музичні композиції, фольклорні свята, вечорниці, свята рідної мови, волонтерський загін, аудіо- та відео

проекти тощо). У виховній системі реалізуються проекти різноманітної тематики, які мають прикладне та виховне значення.

Отже, навчально-виховний процес в Красноградському коледжі КЗ «ХГПА» ХОР побудовано на засадах духовності, а роботу зорієнтовано на пошук методів, за допомогою яких можна повністю реалізувати ідею співпраці. Особистісний підхід відкриває широкі можливості, бо він спирається на визначення пріоритетів особистості, що дає можливість розвивати духовний потенціал студентів, майбутніх педагогів, адже педагог є центральною фігурою у підготовці дітей і молоді до життя: вибору професії, поведінки, формування світогляду. Саме педагог покликаний допомогти кожному новому поколінню молоді піднятися над минулим та взяти від нього все найкраще, щоб далі рухатись та вдосконалюватись в усіх відношеннях.

Вважаємо, що виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, совісті, обов'язку набули непохитності, стали власними ціннісними орієнтирами, є головною метою сучасного закладу освіти. Однак її досягнення – справа надзвичайно складна.

#### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003.

2. Буева Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л. П. Буева // Вопр. философии, 1996, – № 2.

3. Войно-Ясенецкий П. Ф. (Святитель Лука). Я полюбил страдание... Автобиография. / П. Ф. Войно-Ясенецкий. – Краматорск : ЗАО «Тираж-51», 2001.

4. Сухомлинська О. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм / Ольга Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – Вип. 1, 2005. – С.5 – 20.

5. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука / А. А. Ухтомский. – Рыбинск, 1997.

*The different going is examined near understanding of concept of spirituality. Research results are illustrated morally valued orientations of future teachers as subsoil of spiritual development of personality.*

**Keywords:** *spirituality, morally valued orientations, valued priorities.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012



## ПОНЯТТЯ "СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ" В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*Розглядаються підходи вітчизняних вчених до розуміння соціального статусу студентства, ознак та особливостей, що дозволяють виокремити студентство в самостійну соціальну групу. Розкрито місце студентства як групи молоді та на основі аналізу соціальних функцій, визначає провідну специфічну функцію студентської молоді. На цій основі з позицій педагогічного дослідження уточнюються поняття "студентська молодь". З урахуванням підходів до розуміння названих понять у науково-педагогічних, нормативно-правових та словниково-енциклопедичних джерелах розгляданого періоду, конкретизує поняття "студентська молодь" у контексті історично-педагогічного дослідження, присвяченого радянській добі.*

**Ключові слова:** студентство, молодь, студентська молодь, радянське студентство.

Майбутнє держави залежить від тих, хто сьогодні навчається в аудиторіях вишів. Студентський вік є сенситивним для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості: професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; професійних здібностей як передумови подальшої самостійної професійної творчості; інтелекту і рис характеру; мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією [1, с. 150-154]. Тобто, під час навчання у ВНЗ відбувається інтенсивний процес соціалізації студента, формування його особистісної культури, який на жаль сьогодні неможна назвати повноцінним, оскільки він розглядається лише як надбудова над процесом становлення спеціаліста. Тому є необхідність звернутися до історичного досвіду виховання студентської молоді, адже у радянські часи, у вищій школі попри всіх її недоліків була створена ефективна та дієва система цілеспрямованого формування особистості як багатогранного процесу збагачення духовної культури вихованців та вихователів.

*Мета статті.* Визначити сутність поняття "студентська молодь" у площині історично-педагогічного дослідження, присвяченого радянській добі.

Серед зростаючого з 60-х років кола досліджень з соціології і педагогіки студентства виділяються роботи Л. О. Ази, В. Л. Арбеніної, А. І. Андрющенко, О. О. Якуби, В. П. Андрющенка, А. М. Алексюка, Н. А. Зязюна, Б. І. Коротяєва, В. С. Курила, Н. Г. Ничкало та інші. Незважаючи на досить інтенсивні міждисциплінарні розвідки, в соціальних науках на сьогодні не існує єдиного підходу до визначення студентства, його місця в соціальній структурі суспільства, специфіці цієї групи молоді і навіть – у визначенні його соціального статусу.

Студентство називають "соціально-демографічною", "соціально-професійною", "самостійною соціальною групою", "суспільною групою" і навіть "соціально-дієвою", а іноді представляють як "верству" або "прошарок інтелігенції", підкреслюючи значущість якогось одного чинника у визначенні студентства як соціальної групи. Дехто з вчених навіть відмовляє студентству у власному соціальному статусі, вважаючи, що воно є перехідною до інтелігенції групою молоді. Перебування в студентстві – тимчасове і нетривале, а тому студентство не може розглядатися як самостійна соціальна група (М. М. Руткевич). Щодо соціального стану студентства як і учнівської молоді в цілому, то він зумовлений або статусом батьків, або статусом майбутньої професійної діяльності (Ж. Т. Тощенко).

Проте, більшість дослідників студентства, визначають його як соціальну групу молоді приблизно одного віку і однакового рівня освіти, основною задачею якої є підготовка до висококваліфікованої праці у сфері матеріального і духовного виробництва. Ця підготовка виступає для студентства головним і здебільшого єдиним заняттям. Об'єднуючи представників усіх класів, соціальних груп та верств населення, студентство виступає об'єктом виробництва, предметом якого є особистість, а головною формою – навчально-освітня діяльність, яка здійснюється в умовах стаціонарного навчання. Студентству властиві специфічні умови життя, праці, побуту, особлива суспільна поведінка і психологія. Як соціальній групі молоді студентству притаманні багато рис способу життя та моральності, які властиві всій молоді (Б. Г. Рубін, Ю. С. Колесніков, Т. В. Іщенко, А. С. Власенко, Ф. Р. Філіппов, Т. В. Лисовський, Л. Я. Рубіна).

Студентство – одна з найпроблемніших соціальних груп, якій властиві динамічні внутрішні зміни та пов'язане з ними ускладнення взаємозв'язків і відносин в соціальній структурі суспільства. Це зумовлено мобільністю студентства за статевими, соціальними, віковим показниками; його відносною автономністю та з підвищеною адаптивністю до соціально-економічних і політичних змін в суспільстві, інституціональних та ціннісно-нормативних актів; активною участю студентства в соціальних змінах; високим інтелектуальним потенціалом і почуттям соціального альтруїзму, що

робить його своєрідним «соціальним ліфтом» між різними групами; суперечливістю соціальної ролі студентства, що з одного боку, виступає суб'єктом нової соціальної діяльності, з іншого – є чинником суспільної стабільності, володіючи своєрідною привілеєм на майбутнє [4, с. 79].

Як соціальну групу студентство можна схарактеризувати за його специфічною соціальною функцією. Так, А. С. Власенко визначає цю функцію як поповнення рядів найбільш кваліфікованих верств інтелігенції; Т. А. Фоміна – як підготовку до висококваліфікованої праці, обслуговування соціальних потреб і інтересів у всіх сферах теоретичної і практичної діяльності, оновлення суспільства в цілому; О. В. Скориніна-Погребна розглядає студентство як інноваційний резерв і потенційну еліту суспільства. Ми поділяємо думку С. В. Савченко, що вбачає соціальну функцію студентства у підготовці до виконання особливих професійних та культурно-етичних задач переважно інтелектуального і управлінського характеру, що зумовлено необхідністю відтворення соціальної структури суспільства і диференційованою підготовкою фахівців відповідно до суспільних потреб. Процес соціалізації студентства впливає не лише на систему вищої освіти, а й опосередковано – на розвиток усього суспільства [3, с. 84]. У процесі відтворення соціальної структури суспільства взаємодіють дві великі групи молоді: та частина, яка включена в процес професійної підготовки, і та, яка зайнята у виробничій і невиробничій сферах. Ці групи, перша з яких покликана змінити другу, перманентно перебувають у стані протиріччя, а деколи і конфлікту. Соціологи вважають поняття «молодь» похідним від протиріччя між поколіннями, що виникає як результат зусиль молодого покоління шляхом відтворення витіснити економічно активне населення з панівних розподільних відносин [2, с. 577, с. 584]

Оскільки приналежність до студентства визначається віковими критеріями, нижня межа яких визначається наявністю атестату про середню освіту, а верхня – традиційно не виходить за рубіж 30-річчя, то з огляду на соціальну функцію молоді та специфічну соціальну функцію студентства, використання поняття "студентська молодь" уявляється досить обгрунтованим.

Таким чином, в педагогічних дослідженнях уявляється доцільним використання поняття "студентська молодь" – це специфічна соціальна група молоді, яка здобуває освіту в вищій школі в процесі стаціонарного навчання, провідною соціальною функцією якої є підготовка до виконання професійних та культурно-етичних задач переважно інтелектуального і управлінського характеру. Провідна соціальна функція студентської молоді впливає з необхідності відтворення соціальної структури суспільства і

диференційованої підготовки фахівців відповідно до суспільних потреб.

Ускладнює історично-педагогічне дослідження студентства й мінливість підходів до визначення місця цієї суспільної групи у правовій площині. Так, виходячи з визначень, наведених в "Большом энциклопедическом словаре" (1991) і "Словаре русского языка" (1984), ми дізнаємось, що оскільки в СРСР в систему вищої освіти входили лише академії, університети і інститути, а технікуми і училища відносилися до середньої спеціальної освіти, то молодь, яка в них навчалась до студентів не відносилася. Разом з тим, в українських словникових виданнях, наприклад в академічному одинадцятитомному "Словнику української мови", поняття "студент" визначається ширше, охоплюючи, також і тих, хто навчається в середньому спеціальному навчальному закладі. З прийняттям у 1991 р. в Україні закону "Про освіту" середні спеціальні навчальні заклади увійшли в систему вищої освіти як ВНЗ I-II рівнів акредитації та їх учні офіційно отримали статус студентів, що відбилося в редакції закону від 1996 р.

Проте, в освітньому законодавстві радянської України, що розроблялося на зразок союзного, наприклад у законі "Про народну освіту" (1974 р.), поняття "студенти" вживалося лише стосовно тих, хто навчається у закладах вищої освіти, а для тих, хто навчається в середніх спеціальних навчальних закладах використовувалося поняття "учні" [3, с. 36-42]. Цей підхід відбився в офіційній радянській статистиці, хоча в буденній мові та педагогічних дослідженнях існувала термінологічна різноманітність. Таким чином ретроспективні дослідження студентської молоді, що охоплюють радянську добу, обмежені тією групою учнівської молоді, що навчалася/навчається у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях) (до 1996 р.) або у вищих навчальних закладах III-IV рівню акредитації (з 1996 р.).

Висновки. Студентська молодь – це специфічна соціальна група молоді, яка здобуває освіту в вищій школі в процесі стаціонарного навчання, провідною соціальною функцією якої є підготовка до виконання професійних та культурно-етичних задач переважно інтелектуального і управлінського характеру. Провідна соціальна функція студентської молоді впливає з необхідності відтворення соціальної структури суспільства і диференційованої підготовки фахівців відповідно до суспільних потреб. В контексті історично-педагогічних досліджень радянської доби – це та частина учнівської молоді, що навчалася/навчається у вищих навчальних закладах, а саме – інститутах, університетах, академіях (до 1996 р.) або у вищих навчальних закладах III-IV рівню акредитації (з 1996 р.).

## Література

1. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді / В. Виноградова // Соціальна психологія. – 2007. – Спеціальний випуск. – С. 150 – 154.
2. Горшков М. К. Молодежь России: социологический портрет. [Текст] / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. – М. : ЦСПиМ, 2010. – 592 с.
3. Закон УРСР «Про народну освіту» : [прийнятий 28 липня 1974.] // Основні документи про школу. / Сост. Е. С. Березняк. – К. : Рад. шк., 1982. – С. 31 – 47.
4. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.

### **Anna Petrychenia. The Concept Of "Student Youth" In The Context Of Historical-educational Research.**

*The article discussed approaches of domestic scientists in understanding the social status of students, characteristics and features that let you see the students as a separate social group. The author analyzes the social functions of the students as a group of young people and identifies leading specific function of students, in terms of pedagogical research refines the notion of "student youth." Based approaches to understanding these concepts in scientific, educational, legal and dictionary-encyclopedic sources reporting period, specifies the term "student youth" in the context of historical and pedagogical study on the Soviet era.*

**Keywords:** *students, student youth, Soviet student youth.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 005.52:37.012-057.87**

**Поветкін Сергій Вікторович**

Харківська національна академія міського господарства

### **РОЗВИТОК ПОТРЕБИ У МОТИВАЦІЙНІЙ СФЕРІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ**

*Проаналізовано значення мотивації в навчально-пізнавальній діяльності студентів молодших курсів та проблематика розвитку мотивів навчальної діяльності. Розглянуті основні аспекти цілеутворення, представлені результати дослідження мотиваційної бази для навчання студентів молодших курсів через опитування. В статті сформульовані пропозиції методів навчання та поведінки викладачів, а також визначені умови для коригування мотиваційної сфери студентів на основі проведеного дослідження.*

**Ключові слова:** *мотивація, студенти, цілеутворення, навчання.*

Постановка проблеми. Сучасна педагогіка своє завдання бачить не стільки в трансформації нового знання, скільки у формуванні позитивної мотивації, у його поповненні засобом активності самого суб'єкта. Вивчення мотиваційної сфери особистості студента дозволяє педагогу визначити ступінь сформованості в нього потреби вчитися, за допомогою наявних дидактичних засобів і методичних прийомів проводити роботу по цілеспрямованому і безперервному нарощуванню його навчальної активності, адекватної конкретній соціальній ситуації.

Мета статті – виявити аспекти проблеми розвитку мотивів навчальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Мотивувати – значить створити потяг або потребу, які спонукають студентів діяти з певною метою, торкнутися їхніх важливих інтересів, створити їм умови для реалізації себе в процесі життєдіяльності. Трансформація мотивації багато в чому залежить від зміни об'єктивних умов, врахування яких відкриває можливість спрямованої зміни мотиваційної сфери особистості [1].

Для вирішення завдання цілеспрямованого формування особистості важливо використати механізм доцільної зміни зовнішніх обставин і спрямований вплив на саму мотиваційну систему з подальшою перебудовою навчальної діяльності студента. Головний шлях – це не тільки створення сприятливого клімату, атмосфери в ході навчання, а включення студента в реальні види діяльності та способи педагогічної взаємодії між викладачем і студентами.

Суттєвим аспектом цілеутворення є встановлення кількісної характеристики рівня досягнень у навчальній діяльності. Справа в тому, що оцінка їх рівня знаходиться в залежності від минулого досвіду особистості в конкретній галузі докладання зусиль. Приступаючи до освоєння діяльності, суб'єкт не може скласти чіткого уявлення про свої можливості. Студенту на етапі освоєння діяльності важко об'єктивно оцінити рівень можливих досягнень. Тому рівень домагань змінюється в залежності від досягнутого результату і від зусиль, які людина при цьому витрачає [3].

У будь-якого студента як особистості завжди є постійно діючі мотиви, які виробляються в процесі життя і визначаються тим, що закладено в кожному індивідуумі. До них відносяться допитливість, престиж, свідоме ставлення до своєї ролі в суспільстві. Крім постійно діючих, існують мотиви, обумовлені діяльністю педагогічного колективу або окремого викладача. До них відноситься вплив особистості викладача, його неформального, людського авторитету. Не менш важливим фактором є формування інтересу, любові до своєї спеціальності, розуміння проблем, які має вирішити студент спільно з викладачем [2].

Виклад основного матеріалу. Далеко не у всіх студентів у період адаптації до вузу формуються позитивні навчальні мотиви – професійні, широкі соціальні, пізнавальні. У багатьох превалюють зовнішні мотиви, що негативно позначається на ефективності навчальної діяльності: гальмується формування цілісної структури цілей, внаслідок чого відсутня систематична робота протягом семестру, самостійна постановка навчальних цілей і т.д. У результаті, знання засвоюються формально, поверхово.

У рамках дисертаційного дослідження нами була зроблена спроба з'ясувати спонукальні фактори, що лежать в основі надходження учнівської молоді. Вибірка складала 435 випробовуваних з числа студентів, зарахованих на перший курс Харківської державної академії міського господарства. При цьому виявилось, що тільки для 42,5% домінуючим побудником виступає інтерес до вибраної професії, 17,9% респондентів надійшли в даний вуз з огляду на обставини, а 3,3% навчання в вузі пов'язують тільки з бажанням отримати диплом про вищу освіту. Звертає на себе увагу той факт, що ці показники для різних факультетів академії далеко не однакові. Наприклад, серед студентів, які обрали спеціальність «Боротьба» на заняттях з фізичної культури, бажання отримати диплом і інтерес до професії домінували у 44,8% респондентів. В силу обставин, що склалися – 15,9%, при цьому тільки 12,4% усвідомлюють свою здатність до обраної діяльності, 8,9% – надійшли до вузу за порадою батьків, вчителів чи товаришів. Результати анкетування показали, що у студентів першого курсу, які вибрали спеціальність «Боротьба» на кафедрі фізичного виховання домінують як пізнавальні, так і соціальні мотиви, але при цьому звертає на себе увагу слабка вмотивованість студентів на обрану діяльність.

Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними студентів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активного ставлення до навчальної діяльності. Існує прийом – показати незвичайне в звичному. Потужним стимулом пізнавальної потреби служить прийом «зіткнення суперечливих суджень». Завдання повинне мати таку складність, впоратися з якою студент може тільки з допомогою педагога. Л. С. Виготський назвав це зоною найближчого розвитку. Педагог ставить студентів перед протиріччям для того, щоб показати недостатність придбаних ними знань і необхідність більш глибоких узагальнень. Труднощі навчального матеріалу приводить до підвищення інтересу лише тоді, коли ця труднощі посилює, переборна, інакше інтерес швидко згасає.

Цікавлячись почуттями студентів, ми можемо подолати тенденції емоційного потьмарення процесу навчання і разом з тим

методично збагатити програму, зробити її більш захоплюючою, щоб вона торкалася одночасно почуттів і думок. Завдяки цьому підвищується рівень відвертості відносин між студентами, зростає здатність диференційованої оцінки іншої людини як людини, що мислить і відчуває формалізм у відносинах один до одного.

Вже на першому курсі кожен студент повинен отримати не стандартне завдання, а свого роду особисту програму, яка орієнтуватиме його на творче освоєння всього комплексу завдань. При цьому педагогу бажано спиратися на попередні досягнення студентів, мобілізувати їх потенційні можливості, орієнтувати на зону найближчого розвитку, актуалізувати складені у студентів позитивні соціальні установки, створити умови для появи нових установок, коригувати деформовані спонукання. Завдання, які ставляться перед суб'єктом, повинні бути їм не тільки зрозумілі, але і прийняті як особистісні значущі.

Таким чином, мета спільної навчальної діяльності викладача та навчальної діяльності студентів полягає в побудові механізмів саморегуляції навчання, засвоєної предметної діяльності і самих актів взаємодій, відносин і спілкування.

Новий тип ставлення до себе виступає як уміння усвідомлювати і перебудовувати свою мотиваційну сферу, підпорядковувати мотиви декількох видів діяльності, змінювати свої цілі і т.д. Головним показником зрілості мотивації навчання є не кількісне зростання окремих показників, а саме якісне ускладнення мотиваційної сфери, її більш складна організація, ієрархічність.

У даному дослідженні ми виходили з гіпотетичного положення, яке стверджує, що орієнтація студентів на успіх матиме позитивний вплив на потребо-мотиваційну сферу учнів і активізує їх навчально-пізнавальну діяльність.

Ми поставили перед собою наступні завдання:

1. Визначити мотиви надходження абітурієнтів в технічний вуз.
2. Дослідити динаміку розвитку мотиваційної сфери та її вплив на пізнавальну активність і самостійність студентів у їх навчальній діяльності.
3. Визначити умови коригування мотиваційної сфери студентів у процесі їхнього навчання у вищій школі.

У своїй роботі ми особливу увагу приділяли вивченню умов розвитку мотиваційної сфери в діяльності студентів, використовуючи з цією метою спостереження, методи масового опитування.

Ми припустили, що для корекції потребо-мотиваційної сфери студентів, підвищення інтересу до здобуття нових знань, активізації навчальної діяльності студентів на заняттях та в самостійній роботі нам необхідно в навчальній діяльності створити ситуацію успіху. Під



ситуацією розуміється сполучення умов, які забезпечують успіх, а сам успіх представляє собою переживання стану радості, задоволення від того, що реалізація мети навчальної діяльності або збіглася з очікуваннями, або перевершила їх.

Для визначення рівня досягнень у студентів молодших курсів ми використовували текст опитувальника Ю. М. Орлова. Запропонований опитувальник призначений для вимірювання особливостей людини, орієнтованої на досягнення. Ю. М. Орлов пропонує п'ять рівнів оцінки потреби досягнення: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

У результаті дослідження ми отримали наступні дані:

- низький рівень досягнення – 5,5%
- нижче середнього рівень досягнення – 20,0%
- середній рівень досягнення – 46,2%
- вище середнього рівень досягнення – 24,8%
- високий рівень досягнення – 3,4%.

З отриманих результатів ми бачимо, що більшість студентів молодших курсів орієнтовані на досягнення успіху в навчальній діяльності, що характеризується наступними особливостями: наполегливістю у досягненні своїх цілей; незадоволеністю досягнутим; постійним прагненням зробити справу краще, ніж раніше; нездатністю погано працювати; потребою знаходити нові прийоми роботи в виконанні звичайних справ. У той же час 25,5% респондентів продемонстрували в дослідженні низький рівень орієнтації на досягнення і рівень нижче середнього, що говорить про слабку вмотивованість студентів до отримання знань та до оволодіння способами пізнання.

Завдання педагога полягає в тому, щоб створити ситуацію успіху в навчанні, яку індивід переживатиме як чуттєвий імпульс до подальшого особистісного розвитку. Для створення ситуації успіху викладачеві необхідно враховувати інтереси студентів, їх цілі, установки, бажання досягти певного рівня професійної майстерності, їх реальний рівень знань, умінь і навичок.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

У разі формування у студентів почуття сталого успіху в навчальній діяльності може початися свого роду ланцюгова реакція, яка вивільняє приховані можливості особистості, і яка несе заряд духовної енергії. Якщо ж студенти не знайомляться з почуттям успіху, вони шукають ці відчуття на стороні, в поза навчальній діяльності.

Виховання мотивації – це тривалий процес, пов'язаний із становленням особистості в цілому. Не існує якогось одного, кращого способу актуалізації навчальної мотивації. Те, що виявляється ефективним при мотивуванні одних студентів, може бути абсолютно

неприйнятним для мотивації інших. Важливим психологічним показником перебудови всієї мотиваційної сфери особистості є розширення спектру спонукань, поява потреби у творчому досягненні, контактній взаємодії, співпраці.

З вищесказаного випливає, що в розвитку мотиваційної сфери учнів можна виділити дві основні лінії:

1. Розширення спектру спонукань до самої навчальної діяльності, актуалізація пізнавальних потреб, інтересу до здобуття нових знань.
2. Інтеграція спонукань, перехід від ситуаційних до ієрархізованих спонукань з великою перспективою, підпорядкування імпульсивних потягів спонуканням вищого рівня.

Таким чином, мотивація має істотний вплив на весь процес генезису психологічної системи навчальної діяльності студентів, підвищує навчальну активність, сприяє якісній професійній підготовці майбутніх фахівців.

### Література

1. Виготський Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Виготський. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека / А. Б. Орлов // Парадигмы, проекции, практики. Академия, 2002. – 272 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982.
5. Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться / Т. Д. Цехмистрова // Пособие для учителя – М. : Просвещение, 1983.

### **S. Povetkin. Development needs in the motivational sphere of first- and second-year students.**

*In the article the author analyses the importance of motivation in educational activity of first- and second-year students, examines the issue of educational activity causes development. The article presents main aspects of aims development, represents the results of the survey research of first- and second-year students' motivation sphere. The author proposes suggestions on new methods of education and teachers' behavior, he also determines the conditions needed to improve motivation sphere of the students on the basis of the conducted research.*

**Keywords:** *motivation, students, aims development, education.*

Надійшла до редколегії 18.05.2012

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

*Розкривається поняття професійного самовизначення, обґрунтовується необхідність сприяння його розвитку у кожного студента. Основна мета статті полягає у з'ясування гендерних відмінностей у професійному самовизначенні студента. Особливо яскраво виявляється гендерний чинник у студентів з питання планування кар'єрного зростання, майбутніх досягнень.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, гендерний аспект, мотив вибору професії, студент, успішність.

Проблема самовизначення особистості, а особливо професійного самовизначення, в сучасному суспільстві є актуальною, тому що є потреба у фахівцях, які здатні знаходити особистісний сенс в професійній праці, самостійно реалізовувати своє професійне життя, відповідально приймати рішення щодо вибору професії, спеціальності і місця роботи. Процеси самореалізації і самовираження, побудова професійної кар'єри можливі лише при правильному професійному самовизначенні. Кар'єра – це суб'єктивно усвідомлені власні судження працівника про своє трудове майбутнє, очікувані шляхи самовираження й задоволення працею. Це просування вперед по обраному шляху діяльності.

Професійне самовизначення являє собою тривалий процес узгодження внутрішньоособових і соціально-професійних потреб, який відбувається впродовж всієї життєвої і трудової дороги.

Серед проблем, пов'язаних з гендерними відмінностями чоловіків і жінок, увага дослідників останніми роками звертається на питання про професійну ідентичність особистості.

Необхідно зазначити, що у професійному плані орієнтованість на професію, прагнення до кар'єри в рівній мірі виражені і у жінок, і у чоловіків. Відмінності в значущості професії в уявленнях чоловіків і жінок швидше стосуються ролей, чим вмісту професії як такої.

Спираючись на дані ряду досліджень, Є. П. Ільїн відзначає, що для чоловіків важливіші зміст праці, різноманітність роботи, творчі можливості, тип продукції, що випускається. Крім того, чоловіки в більшій мірі усвідомлюють соціальну значущість своєї праці. Для жінок же важливіше за взаємовідношення в колективі, умови праці, розмір заробітної платні.

Важливим буде відзначити, що у хлопців, як показало дослідження, проведене Л. А. Головей, на професійне самовизначення впливають чинники далекої перспективи: чим більше визначені плани на подальше життя, тим вище рівень сформованості професійного плану і міра упевненості в професійному виборі.

У дівчат життєве і професійне самовизначення не пов'язані між собою, для них характерні, як вже наголошувалося, велика емоційність і ситуативність самовизначення, менш цілісний світогляд. У юнаків же професійне самовизначення органічно входить і формується в руслі загальної життєвої перспективи. Найближчі плани дівчат визначаються в основному пізнавальними інтересами, рівнем емоційної збудливості. У хлопців великий вплив на планування найближчої перспективи роблять інтелектуальні показники (комбінаторне мислення, загальний рівень інтелекту) і рівень самоконтролю.

Н. Ф. Наумова і М. А. Слюсарянський відзначають, що для чоловіків важливіші вміст і суспільна значущість роботи, її різноманітність, творчий характер, результати праці; для жінок важливіше за взаємовідношення в колективі, умови праці і розмір заробітної плати.

Матеріали дослідження Т. А. Колесникової дозволяють говорити про явні відмінності в мотивації професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Особливо яскраво виявляється гендерний чинник в даній групі студентів з питання планування кар'єрного зростання, майбутніх досягнень. Якщо хлопці, що вчаться технічним спеціальностям, планують для себе ситуації зростання соціального статусу завдяки професії, то дівчата, плануючи свою кар'єру, професійний і соціальний статус, пов'язують з активністю і заповзятливістю, умінням працювати, але не із зростанням свого статусу, наприклад, шляхом підвищення на посаді.

Отже, головна мета професійного самовизначення – поступово сформувати у студента внутрішню готовність самостійно і усвідомлено планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого і особового).

У різних професійних сферах діяльності, успіх і висока ефективність є у людей не лише різного віку, різного рівня освіти, з різними індивідуально-психологічними особливостями, рівнем спрямованості, але і з різними гендерними чинниками.

### **Література**

1. Самоукина Н. В. Влияние половой принадлежности на профессиональную успешность / Н. В. Самоукина // Мир психологии, 2006. – № 4. – С. 101 – 109.

2. Кудрявцев В. Т. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности / В. Т. Кудрявцев // Методические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. – 1995. – С. 25 – 47.

**Nina Podbutskaya. Gender peculiarities of professional self-determination of students of higher educational institutions.**

*The author of the notion of professional self-determination, the necessity to promote its development in every student. The main purpose of the article is to find out the gender differences in professional self-determination of the student. Especially pronounced gender factor in the students on the planning of career growth, future achievements.*

**Keywords:** *professional self-determination, the gender aspect, the motive of choice of profession, a student, a success.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 008[331.445:159.9]005.5

**Підбуцький Олексій Юрійович**

Національний технічний університет  
“Харківський політехнічний інститут”

## ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА

*Розкривається поняття психологічної культури як наукової дефініції, обґрунтовується необхідність даного виду культури у кожного керівника. Основна мета статті полягає у з'ясування ролі психологічної культури керівників в успішності прийняття і реалізації управлінських рішень. Показниками психологічної культури керівників виступають: показник саморегуляції поведінки як регулятивний компонент культури і показник соціального інтелекту як когнітивний компонент культури.*

**Ключові слова:** *психологічна культура, саморегуляція поведінки, соціальний інтелект, керівник, успішність, процес прийняття рішень.*

Сучасна ситуація в країні характеризується як економічними змінами, так і культурного ландшафту, що вимагає аналізу місця людини в світі як суб'єкта діяльності і пізнання. У зв'язку з цим розгляд управлінської діяльності не може бути адекватним без апеляції до людини, її потреб, мотивів, цінностей і інтересам, прагнення до саморозвитку, до бачення свого місця у світі. Всі ці характеристики прийнято відносити до психологічної культури особистості.

Психологічна культура особистості – це характеристика гармонійності побудови основних процесів поведінки і управління

ними. Вона виражається насамперед у досить гарній саморегуляції дій і емоцій, в конструктивності спілкування і конструктивному веденні справ, в наявності виражених процесів самовизначення, творчості і саморозвитку.

Вивчають виразність і якість шести окремих видів культурно-психологічних поведінкових проявів:

- 1) саморозуміння і самопізнання, наявність самоаналізу особистісних проявів та особливостей поведінки;
- 2) конструктивність спілкування;
- 3) гарна саморегуляція своїх емоцій, дій і думок;
- 4) наявність творчості – освоєння нових справ, розробка нових способів виконання звичної діяльності;
- 5) самоорганізація;
- 6) гармонізуючий саморозвиток.

Ці шість приватних показників становлять спільний фактор – психологічна культура особистості.

Як показують дослідження, рух до поняття «психологічна культура» як інтегрального, цілісного, йшов через послідовний аналіз складових поняття елементів, таких, як різні види психологічної компетентності, не може бути результативним, оскільки психологічна культура, розглядається як система, не може бути зведена до суми своїх характеристик елементів. Тому корисно зупинитися на іншій групі досліджень, що об'єднана тим, що тут дослідники розглядають психологічну культуру як інтегральне поняття.

Показово, що психологічна культура не розкривається як самостійне поняття ні в одному з існуючих психологічних словників. Але, разом з тим, вона як особливий феномен активно обговорюється сучасними психологами. «Безсумнівно, що коренем культури є культ – образ і спосіб поклоніння, вірувань і віри, її сформований символ – з'єднання, стикування приписів та приймаючої, згідною, відкритої їм душі», – пише Б. С. Братусь.

О. С. Анісімов вважає, що «культура діяльності і мислення припускає своєю основою рефлексію діяльності та мислення, розроблення і застосування засобів організації рефлексії».

На думку В. В. Співака, керівник породжує культуру в організації і управляє нею, тобто його внутрішня особистісна культура формує культуру соціальної організації. Внутрішнє психічне певною мірою екстеріорізується і переходить у зовнішнє – соціальне. Психологічна внутрішня культура керівника виступає не тільки джерелом, але ядром і головним регулятором соціокультурного контексту організації і її життєдіяльності в цілому. Отже, психологічна культура керівника – інтегративна особистісна властивість, яка зумовлює значимість основних ціннісно-смыслових утворень і

забезпечує управління на основі партнерських відносин, компетентність у вирішенні організаційних завдань, а також оптимальність самореалізації як суб'єкта управлінської діяльності та особистості в цілому.

Таким чином, можна стверджувати, що психологічна культура потрібна кожній людині у ситуаціях спілкування з іншими людьми, для повноцінного саморозвитку. Стосовно цього виду культури керівника треба сказати, що без неї неможливо ефективна робота будь-якої організації будь-якого профілю.

#### Література

1. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1985.
2. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психол. журн. 1995. – № 4.
3. Спивак В. А. Организационная психология / В. А. Спивак. – СПб. : Нева, 2008.

#### **Alexey Podbutskiy. Psychological culture of the head.**

*The author of the notion of psychological culture as a scientific definition, necessity of this kind of culture of each leader. The main purpose of the article is to clarify the role of psychological culture of the leaders in the success of the adoption and implementation of managerial decisions. Indicators of psychological culture managers are: the indicator of self-regulation of conduct as a regulatory component of the culture and the social intelligence as a cognitive component of culture.*

**Keywords:** *psychological culture, self-regulation of conduct, social intelligence, the Director, the successful, the decision-making process.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 159.922

**Поліщук Валерій Миколайович**

Глухівський національний педагогічний університет  
ім. Олександра Довженка

#### **БАЗОВІ СИМПТОМОКОМПЛЕКСИ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ КРИЗ**

*У системі підліткового і юнацького віку (окремо для кожної статі) в руслі концепції симптомомокомплексів переживань вікових криз з'ясовані структурно-функціональні характеристики та динаміка та властивості базових симптомів вікових нормативних (підліткової кризи, або кризи 13років; юнацької кризи, або кризи 17 років; кризи*

входження в дорослість, або кризи 23 років) як суміжних між стабільними віковими періодами. Аналізується поняття “симптомокомплекс” як системна структурна одиниця переживань. На прикладі кризи 23 років пропонується класифікаційний аналіз її симптомів (позитивних і негативних).

**Ключові слова:** симптом, симптомокомплекс, концепція симптомокомплексів переживань вікових криз, криза 23 років.

Базові симптоми переживань вікових криз – це пізнавальні показники вікового місцезнаходження особистості у системі вікового розвитку та результативного впровадження в ньому особистісно орієнтованого впливу.

*Мета статті* – висвітлення основних положень концепції симптомокомплексів переживань вікових криз, спрямованої на з’ясування структурно-функціональних характеристик базових симптомів переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці (на прикладі кризи 23 років).

*Аналіз останніх публікацій.* Це, зокрема, спеціальні наукові розвідки про вікові кризи [1], актуалізовані попередніми (І. В. Равіч-Щербо, 1994) та сучасними досягненнями генетики і психогенетики (О. О. Александров, 2006; Л. І. Авраментова, 2008; Р. Л. Аткінсон, 2007), що в цілому спричиняє з’ясування їх призначення в системі життєвого шляху.

Деякі основні поняття концепції:

1. Симптом (у широкому розумінні) – це порівняно фіксована динамічна та стійка складова переживань, або симптом переживань, у якому виявляється ставлення до себе і навколишньої дійсності. У вузькому розумінні – це окремі стійкі переживання (позитивні і негативні) як основні структурні одиниці вікових криз (Л. С. Виготський), які супроводжують процеси пізнання, формують прагнення до самопізнання. Основний показник життя (В. А. Роменець), який визначає клінічну фрагментарну картину перебігу вікового розвитку.

2. Критерії визначення динаміки симптомів: 1) частота вияву (провідна ознака) – міра повторюваності в окремих умовних вікових інтервалах, легше фіксується і диференціюється; стабільна, а тому привертає увагу; 2) сила вияву (допоміжна ознака) – потужність, або домінантність порівняно з аналогічними виявами в інших вікових інтервалах (важче диференціюється, а тому може залишатися непоміченою).

3. Критерії визначення змісту симптомів: 1) зіставлення отриманої з першоджерел інформації з експериментально визначеною нами і, як наслідок, формулювання відповідних характеристик;



2) аналіз суб'єктивно інтерпретованої підлітками і юнаками інформації про особливості своїх переживань (для уточнення попередньо отриманих характеристик симптомів).

4. Базові симптоми нормативних криз (по 17 негативних і позитивних): 1) типові – комплекс пікової і домінантної симптоматики кризового періоду, які збігаються за силою і частотою виявів; 2) супутні – домінантні негативні і позитивні симптоми, які не збігаються з піковою симптоматикою в певному кризовому періоді та детермінує в ньому типову симптоматику (окремо – позитивну і негативну), причому частота виявів, як правило, домінує над їх силою; 3) нетипові, або фонові (тло-симптоматика) – негативні і позитивні симптоми з найменшою частотою і силою виявів у кризовому періоді (антипод типової симптоматики, який, однак, посилює її).

Крім того, названі симптоми можуть бути: 1) пікові – позитивні і негативні симптоми, які найбільше виявляються в окремому віковому інтервалі порівняно з іншими віковими інтервалами кризового періоду; 2) домінантні – позитивні і негативні симптоми, які порівняно з іншими симптомами мають найбільший вияв в окремому віковому інтервалі кризового періоду тощо.

До базових позитивних симптомів належать: вимогливість, відвертість, відповідальність, уміння самоконтролю, уміння само оцінювати, уміння співпереживати, уміння співпрацювати, упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення тощо; до базових негативних – байдужість, упертість як неслухняність, дратівливість, жорстокість, заздрість тощо.

Негативний симптомокомплекс (на відміну від позитивного) має блочний розподіл: 1) блок активного самоствердження у відносинах, або блок АС (дратівливість, жорстокість, зухвалість, індивідуалізм, корисливість, лихослів'я, пристосовництво, хвастощі, хитрість); 2) блок пасивного самоствердження у відносинах, або блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм, заздрість, зарозумілість, пізнавальна обмеженість); 3) блок нейтрального (вичікувального) ставлення до соціального оточення, або блок НС (байдужість, лінощі, недбалість), – необхідна умова для прогресування будь-якої симптоматики, що залежить від власної активної життєвої позиції та значущих соціальних впливів.

Деякі властивості базового симптомокомплексу:

1. Полярність (у широкому розумінні) – наявність позитивних і негативних симптомів. Домінування позитивних зумовлює регрес негативних, і, навпаки – за будь-якими негативними симптомами приховуються позитивні, зміст яких полягає в переході до нової вищої форми розвитку) [95]. У вузькому розумінні – це характеристики кожного симптому, які будь-коли виявляються (не виявляються). За

силою вони поділяються на приховані та неприховані; за частотою – на стійкі, або ситуативні, та нестійкі.

2. Природність (закономірність) – демонстрація поступальності розвитку симптомів, що разом із втратою дитячої безпосередності означає відносну стабілізацію первинних симптомів, витоки яких знаходяться в кризах 3 і 7 років, їх можливе трансформування та виникнення нових.

3. Основні перспективи переживань як результат взаємовпливу позитивних і негативних симптомів та умов моделювання потенційного розвитку: 1) домінантна – стабільний зв'язок полярних симптомів; 2) помірна (середня) – відсутність у негативних симптомів зв'язків лише з одним позитивним симптомом; 3) слабка – відсутність у негативних симптомів зв'язків з двома і більше позитивними симптомами.

Розглянемо для прикладу експериментально визначену структуру кризи 23 років (дівчата, жінки): 1. Позитивні симптоми: 1) типові: гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком відповідальності, організованості, уміння співпрацювати): уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого, організованість, відповідальність, упертість як наполегливість. 2. Негативні симптоми: 1) типові: АС – дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво); ПС – зарозумілість, заздрість, корисливість; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком недбалості): недбалість, зухвалість, байдужість, лихослів'я [3].

У юнаків (чоловіків) – 1. Позитивні симптоми: 1) типові: прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач; 2) супутні (домінування частоти над силою виявів): уміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, уміння самоконтролю. 2. Негативні симптоми: 1) типові: АС (лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, пристосовництво); ПС (упертість як неслухняність, негативізм, зарозумілість); НС (лінощі); 2) супутні (домінування сили над частотою виявів): хитрість, пізнавальна обмеженість [3].

Інші можливі симптоми є фоновими (приховані активні стимули типових і супутніх симптомів).

*Висновки, перспективи.* Вікова трансформація базового симптомокомплексу визначає зміст поняття «норми кризового розвитку» як пізнавальної характеристики оптимального перебігу вікового розвитку в період нормативних і ненормативних криз.

Перспективами наступних розвідок є, зокрема, розширення динамічних характеристик кожного базового симптому з пошуком таких нових симптомів і з'ясування змісту особистісних утворень, які позначаються ними [2].

### Література

1. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – 510 с.

2. Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху / І. Д. Бех // Шкільний світ: Спецвипуск. – 2009. – № 21 – 23 (485-487). – 151 с.

3. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : [монографія] / В. М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2012. – 478 с.

4. Поліщук В. М. Психологія педагогічного повсякдення / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2012. – 156 с.

**Valeriy Polishchuk. Age crisis emotional experience basic symptomatic complexes.**

*In the adolescence and youth age system (for each sex separately) in the channel of symptomatic complexes emotional experience age crisis conception the structural and functional characteristics and dynamism of the normative age crises (adolescence crisis or 13 year age crisis, youth crisis or 17 years age crisis, becoming adult crisis or 23 years age crisis) are defined as adjacent to stable age periods. The concept of "symptomatic complex" as emotional experience systemic structural unit is analyzed. Based on 23 years age crisis the classification analyses of its symptoms (both positive and negative) is suggested.*

**Keywords:** *symptom, symptomatic complex, age crisis emotional experience conception, 23 years age crisis.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 303.09:343.85 [159.922.76-058.862]

Поляновська Ольга Романівна

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

### МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ДІТЕЙ-СИРІТ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Описано складові процесу моделювання соціально-педагогічної профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку, а саме: причини виникнення правопорушень, фактори формування правопорушень, завдання та напрямки профілактики, соціально-педагогічні умови, критерії формування правомірної поведінки.*

**Ключові слова:** моделювання, соціально-педагогічна профілактика, діти-сироти.

Соціально-педагогічна профілактика правопорушень в навчально-виховних закладах інтернатного типу – це багатокомпонентний та цілісний процес, суть якого полягає в попередженні формування правопорушень шляхом набуття дітьми-сиротами правових знань та застосування ними їх у своїй практичній діяльності.

Цей процес можливий лише за умови набуття дітьми-сиротами молодшого шкільного віку в школі-інтернаті системи правових знань, формування свідомої мотивації до правомірної поведінки та інтересу до правових знань, бажання діяти відповідно норм права у різних життєвих ситуаціях.

З метою ефективної її реалізації доцільно здійснювати моделювання профілактики правопорушень у закладах зазначеного типу. Педагогічне моделювання – визначається як штучно створений зразок, спеціальна знаково-символічна форма, що використовується для відображення і відтворення у дещо простішому вигляді структури багатofакторного явища, безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження. Об'єктом моделювання стають освітні процеси, на які розповсюджується теоретичне педагогічне моделювання, що збагачується і розвивається на основі узагальнення освітньої практики, врахування її потреб і проблем [1, с. 80].

Мета нашої статті – визначити складові моделі профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку, що перебувають в навчально-виховних закладах інтернатного типу, описати їх.

Дослідженням проблеми моделювання педагогічного процесу займались Є. О. Лодатко, О. П. Мещанінов, В. І. Міхеев, В. М. Монахов, О. М. Пехота.

Необхідність організації профілактичної діяльності, спрямованої на формування правомірної поведінки у школі-інтернаті, підтверджує підвищена схильність дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до вчинення правопорушень, у порівнянні з дітьми, які виховуються в сім'ях (більша у 1,5-2 рази). Нерідко у своїх біологічних родин дитина залучається в протиправні вчинки як жертва чи мимовільний співучасник (згвалтування, хуліганство, злочинство) [2].

З метою моделювання процесу профілактики правопорушень серед дітей-сиріт молодшого шкільного віку в навчально-виховних закладах інтернатного типу, ми з'ясували причини, які спонукають зазначену категорію клієнтів до порушень у поведінці.

Причини виникнення правопорушень серед дітей-сиріт молодшого шкільного віку ми узагальнили і поділили на дві групи:

зовнішні (ті, що породжуються педагогічним колективом (некомпетентність вчителя, авторитарний стиль спілкування, байдужість до проблем дитини, формалізм в організації профілактичної роботи та ін.) або учнівським (агресивність, неприйняття дитини, психологічний тиск, насилля, егоїзм та ін.); ті, які виникли у сім'ї (асоціальна поведінка батьків та родичів, низька культура спілкування, порушення структури сім'ї, низька правосвідомість); породжені вулицею (асоціальний досвід, байдужість оточуючих, наявність спокус, низький рівень культури)) та внутрішні (негативний індивідуальний досвід дитини, дитячий невроз, індивідуальні психічні особливості, відсутність інтересу до трудової і навчальної діяльності, погане самопочуття, незадовільний психофізіологічний стан).

Не менш вагомою складовою процесу моделювання профілактики правопорушень зазначеної категорії дітей вважаємо виявлення факторів, що впливають на формування правопорушень. Отже, О. П. Кондратюк, А. О. Молчанова, В. Ф. Орлов, Н. А. Ткачова [3] визначили дефекти правосвідомості і порушення соціальної адаптації. Саме вони обумовлюють здійснення багатьох злочинів внаслідок нездатності розв'язати ситуацію в соціально прийнятному плані. Окрім вищезазначених, науковці виділяють зовнішні та внутрішні фактори, які стимулюють асоціальну поведінку. Основними зовнішніми факторами, що сприяють вчиненню правопорушень особистістю, вважають алкоголізм, погане виховання та війну. До внутрішніх психологічних факторів, які найчастіше призводять до відхилень у поведінці аж до скоєння злочинів, дослідники зараховують такі: потребу в престижі і самоповазі; необхідність ризику, переживання небезпеки, які виконують функцію активатора психіки (особливо в осіб з “немотивованими” вчинками); агресивність, найчастіше набуту в умовах родини або іншої референтної групи.

Моделюючи процес профілактики правопорушень серед дітей-сиріт молодшого шкільного віку, вважаємо за доцільне визначити завдання профілактичної діяльності в закладах інтернатного типу.

Основними із них виокремлюємо такі: по-перше, дослідити причини і фактори виникнення правопорушень у школі-інтернаті; по-друге, визначити ресурси навчально-виховних закладів інтернатного типу, необхідні для подолання цього явища або виявити наявні; по-третє, попередити негативний вплив середовища на дитину-сироту молодшого шкільного віку; по-четверте, розширити сприятливі умови для задоволення потреб, подолання проблем, повноцінної життєдіяльності (підвищити соціальні ресурси) зазначеної категорії клієнтів; по-п'яте, коректувати особистісні фактори, сформовані у дітей-сиріт, які сприяють вчиненню ними правопорушень; по-шосте,

підвищувати особистісні ресурси, здатність молодших школярів адекватно реагувати на проблеми, долати їх і задовольняти потреби в межах закону. Реалізація виокремлених завдань повинна попереджувати негативну поведінку дітей-сиріт, що опинилася в навчально-виховних закладах інтернатного типу.

Іншою складовою моделювання визначили виявлення напрямів профілактики правопорушень дітей-сиріт у навчально-виховних закладах інтернатного типу. До них належать наступні: виявлення учнів, схильних до протиправних дій, та причин появи відхилень у їх поведінці, створення можливостей для набуття учнями знань про правомірну поведінку, усунення негативних чинників, що зумовлюють неправомірну поведінку дітей-сиріт, формування свідомого сприйняття правових норм життєдіяльності молодшого школяра, організація профілактики на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, формування у дитини навичок позитивної соціальної поведінки, підвищення професійної готовності педагогічного персоналу у здійсненні профілактики правопорушень.

Продуктивність здійснення профілактики правопорушень безперечно залежить від соціально-педагогічних умов, які впливають на формування правомірної поведінки дітей-сиріт. Соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень, на наш погляд, – це спеціально створені у навчально-виховному закладі сприятливі ситуації та обставини, за яких дитина-сирота набуває позитивний соціальний досвід, правові знання, вміння та навички правомірної поведінки, що позитивно впливають на здійснення процесу профілактики у навчально-виховних закладах інтернатного типу. Ми припускаємо, що ефективними соціально-педагогічними умовами профілактики правопорушень досліджуваної категорії дітей є такі: організація навчально-виховного процесу, спрямованого на формування усвідомленої відповідальності з боку самих учнів, соціально-педагогічний вплив інформаційно-правової освіти на дітей-сиріт молодшого шкільного віку, індивідуалізація профілактики правопорушень дітей-сиріт у навчально-виховних закладах інтернатного типу, підвищення рівня професійної готовності педагогів до здійснення профілактики правопорушень дітей-сиріт.

Невід'ємною складовою процесу моделювання профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку в навчально-виховних закладах інтернатного типу є критерії та показники виявлення рівня правомірної поведінки зазначеної категорії клієнтів.

До критеріїв формування правомірної поведінки цієї категорії клієнтів ми зараховуємо когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий.

Когнітивний критерій – характеризується наявністю в учнів знань про норми правової поведінки; їх правовою обізнаністю; сформованістю моральних та соціальних установок, адекватних їх віку загальнолюдських цінностей; знань про способи продуктивного спілкування, вирішення конфліктів, організацію власної життєдіяльності та побуту.

Показниками цього критерію визначаємо наявність в учнів правових знань; уявлень про загальнолюдські цінності; знань про способи продуктивного спілкування, вирішення конфліктних ситуацій.

Наявність правових знань передбачає засвоєння дітьми-сиротами змісту державних та міжнародних документів відповідних віку дітей, де зазначені їх права та обов'язки, можливість відтворити правовий матеріал, знання правил поведінки учнів та державних символів України.

Система уявлень про загальнолюдські цінності передбачає засвоєння досліджуваною категорією дітей сутності понять “добро”, “співчуття”, “взаємодопомага”, “щирість”, “чесність”, “співчутливість”, засвоєння правил поведінки (у школі, на прогулянці, у кімнаті, у громадських місцях).

Система знань про способи продуктивного спілкування та вирішення конфліктних ситуацій передбачає засвоєння учнями молодшого шкільного віку правил спілкування та етикету, оволодіння знаннями про різні способи вираження емоцій та вирішення суперечливих ситуацій, способи переконання та саморегуляції.

Емоційно-мотиваційний критерій – характеризується наявністю у респондентів бажання вести правомірне життя і дотримуватись правомірної поведінки, інтересу до правових знань і навчання; сформованістю почуття відповідальності та самоконтролю, свідомої дисципліни та визнанням норм поведінки; позитивними стосунками з оточуючими; позитивним ставленням до правомірних засобів та способів задоволення власних потреб.

Показниками цього критерію ми визначили такі: уміння здійснювати саморегуляцію; наявність інтересу та мотивації до навчально-пізнавальної діяльності; мотивованість до оволодіння правовими засобами та способами задоволення власних потреб.

Отже, уміння здійснювати саморегуляцію виражається у бажанні дітей-сиріт молодшого шкільного віку навчитися контролювати свою поведінку та негативні прояви, виявляти самостійність у прийнятті рішень.

Інтерес та мотивація до навчально-пізнавальної діяльності проявляються у потребі молодших школярів дізнаватися щось нове, навчатися в школі, знати свої права та обов'язки, уміти взаємодіяти у різних справах.

Мотивованість до оволодіння правовими засобами та способами задоволення власних потреб відображає розуміння можливого використання набутих правових знань, відносини між учасниками навчально-виховного процесу, тобто співпрацю, діалог думок, здатність розуміти себе та інших.

Поведінковий критерій – засвідчує прояв у дитини-сироти навичок позитивної поведінки; використання правових знань, умінь та навичок для здійснення правильного вибору у складних життєвих ситуаціях; задоволення власних потреб законними способами; наявність уміння дотримуватись правил людського співжиття; володіння навичками соціально-позитивної поведінки; сформованість навичок правомірної поведінки; уміння здійснювати самоконтроль та саморегуляцію поведінки, свідомо і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; проявляти сформованість соціальної відповідальності.

Цей критерій характеризується такими показниками: наявність у дитини-сироти навичок соціально позитивної поведінки; позитивних стосунків з оточуючими та однолітками; сформованості усвідомленої поведінки.

Наявність навичок соціально позитивної поведінки відображає виконання дітьми-сиротами правил поведінки учня, задоволення своїх потреб соціально прийнятними способами, взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу на основі знання та усвідомлення системи загальнолюдських цінностей. Позитивні стосунки з оточуючими та однолітками виявляються у практичних уміннях налагоджувати контакт з різними віковими категоріями людей, уміти сприйняти та оцінити точку зору інших, їх критику стосовно себе, в повазі до учасників навчально-виховного процесу.

Сформованість усвідомленої поведінки вимірює об'єм правових знань, правил поведінки, загальнолюдських цінностей та усвідомлене виконання дій у їх межах, відповідальність у прийнятті рішень, гнучкість у застосуванні знань.

Таким чином, моделювання процесу профілактики правопорушень серед дітей-сиріт молодшого шкільного віку в навчально-виховних закладах інтернатного типу дозволяє розглянути цей процес як соціально-педагогічну систему, що складається з мети, завдань, напрямів, соціально-педагогічних умов профілактики, а також критеріїв, показників та рівнів сформованості правомірної поведінки у зазначеної категорії клієнтів.

### **Література**

1. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л. П. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8 (86-87). – С. 80 – 84.



2. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт / під ред. М. М. Коренєва, І. С. Лебедь, Р. О. Мойсеєнко. – К., 2003. – 239 с.

3. Профілактика правопорушень і злочинності в учнівському середовищі : метод. рек. / О. П. Кондратюк, Н. А. Ткачова, А. О. Молчанова та ін. ; кер. авт. кол. В. Ф. Орлов. – К. : Грамота, 2003. – С. 5 – 35.

**O. Polyanovska. Design of process of socialpedagogical prophylaxis of crimes orphans children.**

*In the article an author describes the constituents of process of design of socialpedagogical prophylaxis of crimes of children-orphans the schoolboarding, namely: reasons of origin of crimes, factors of forming of crimes, task, and directions of prophylaxis, socialpedagogical terms, criteria of forming of good behaviour.*

**Keywords:** design, socialpedagogical prophylaxis, orphans children.

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 316.62-053.6[159.946.3+159.947]

**Поуль Валентина Станіславівна**

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ВОЛЬОВОГО І  
МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*Розкрито проблему взаємозв'язку вольового і мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку. На основі результатів дослідження встановлено зв'язок між розвитком волі й мовлення дитини: рівень сформованості у неї вмінь будувати мовленнєві висловлювання визначає прояв її наполегливості, самоконтролю та вмінь адекватно оцінити результат своєї діяльності.*

**Ключові слова:** воля, мовлення, розвиток вольової поведінки, мовленнєві висловлювання.

Проблема розвитку вольової поведінки дитини залишається актуальною в сучасній психологічній науці, оскільки передумови становлення її особистості включають розвиток здатності до оволодіння своєю поведінкою та своїми психічними процесами. Особливу увагу науковці звертають на такий аспект цієї проблеми як розвиток її мовлення, за допомогою якого, на думку Л. С. Виготського [1], вона вперше стає здатною до оволодіння власною поведінкою. Саме від сформованості навичок мовленнєвого планування та регуляції дій залежить здійснення нею вольової поведінки.

Психологами Л. С. Виготським, А. Р. Лурією, О. В. Запорожцем, В. К. Котирло, Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко та іншими з'ясовано, що становлення волі в онтогенезі безпосередньо пов'язане з оволодінням мовленням, яке в своїй розвиненій формі виконує плануючу, організаційну та регуляційну функції діяльності суб'єкта й сприяє створенню моделі поведінки. Також простежена динаміка розвитку мовленнєвих висловлень у дошкільників А. М. Леушиною, Л. Ф. Войтко, Є. В. Субботським, Н. Харченко та іншими дала можливість стверджувати, що цим процесом можна управляти. Водночас вченими недостатньо вивчено питання взаємозв'язку розвитку мовлення та вольової поведінки, а саме яким чином рівень розвитку мовленнєвих умінь впливає на становлення вольової регуляції поведінки дитини.

*Мета статті* полягає в визначенні особливостей взаємозв'язку вольового і мовленнєвого розвитку у старших дошкільників.

У дослідженні прийняло участь 52 дитини старшого дошкільного віку. Для визначення рівня прояву у дітей вольової поведінки та сформованості вмінь будувати висловлювання нами використовувалась методика М. Н. Дікова «Управління чужими діями» [2].

Дитині в нашому дослідженні необхідно було виконати словесне керівництво діями однолітка для побудови ним будиночка з кубиків Нікітіних, дотримуючись певних правил: давати чітку зрозумілу словесну інструкцію партнеру, не вказувати рукою на розміщення кубиків, не ставити або переставляти їх самостійно. Відповідно, вона вимушена була словесно регулювати не тільки поведінку свого партнера, але і власну, а саме: порівнювати розміщення кожного кубика, виконане партнером, із зразком; стримувати себе і свої зовнішні дії, якщо кубик був поставлений неправильно; повторити або уточнити інструкцію щодо його розміщення. У кінці дитину просили відповісти на питання: Чи правильно побудували будиночок? Є помилки в побудованому будиночку чи ні? Якщо є, то вказати на них. Хто їх допускав? Чому? Тобто прояв дитиною вмінь аналізувати та оцінювати поведінку партнера і свою вказує на освоєння нею регулюючої функції, а самостійно планувати етапи спільної з однолітком діяльності та їх послідовність свідчить про освоєння плануючої функції мовлення.

Спостереження за діяльністю дітей дозволяє судити про особливості їх вольової поведінки, а саме: виконання роботи до кінця, поки останній кубик не буде поставлено згідно зразка, свідчить про прояв наполегливості; специфіка ж ухвалення дітьми правил і слідування їм упродовж усієї діяльності дає можливість одержати відомості про особливості самоконтролю; а наявність здатності

помічати помилки після закінчення діяльності вказує на вміння аналізувати та адекватно оцінювати одержаний результат.

Керівництво ж діями партнера припускає моделювання послідовності його роботи, а це надає можливість визначити як логічність мовленнєвого висловлювання, так і повноту інструкції, про що свідчить правильність підбору опорних слів про місцезнаходження кожного кубика поки робота не буде завершена. Про наявність умінь здійснювати оцінку значення своїх дій вказуватиме розуміння дитиною залежності результату спільно виконуваної роботи з однолітком інструкції, яку вона йому надає, та її уточнення при необхідності.

Отже, виконання цього виду роботи дає можливість визначити як рівень мовленнєвого розвитку дитини, так і її здатність керувати своїми діями, тобто про її вольову поведінку. Тому, в якості критеріїв оцінки вольової поведінки дітей нами були виділені прояв наполегливості, самоконтроль, оцінка результату своєї діяльності, а сформованості вмінь будувати висловлювання-інструкції - повнота, логічність і оцінка значення своїх дій.

Аналіз отриманих результатів даної серії свідчить, що інструкція старших дошкільників у середньому включає 4 із 16 можливих вказівок щодо розташування кубиків, тобто має низький рівень повноти (24%). А відсутність певної послідовності при її формулюванні свідчить і про низький рівень логічності (близько 40%). Більшість дітей не розуміють значення впливу своїх мовленнєвих помилок і неточностей на діяльність партнера (їх оцінка значення власних дій коло 24%). Організуючи діяльність з однолітками, дошкільникам важко правильно пояснити хід дій, хоча вони виявляють достатній рівень наполегливості (72%). Словесне керівництво замінюють вказівкою рукою на місцезнаходження кубиків або особисто їх переставляють, що свідчить про їхній недостатній самоконтроль (50-60%). У роботі діти в середньому припускаються 5-6 помилок, але при оцінці її результату помічають не більш однієї, отже правильність оцінки одержаного результату у них низька (близько 36%). Все вищезазначене вказує на значні утруднення в плануванні та регуляції дітьми своєї діяльності та однолітків.

Результати також дають можливість виділити три рівні розвитку вольової поведінки та сформованості мовленнєвих умінь у дітей. Високий рівень розвитку волі не був виявлений у жодної дитини, а для більшості старших дошкільників властивий середній (33%) і низький (67%). Також не було виявлено дошкільників з високим рівнем сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання, середній рівень констатовано тільки у 10% із них, а низький - у 90%.

Аналіз кореляційних зв'язків за г-критерієм Пірсона між характеристиками вольової поведінки дітей та побудови ними

мовленнєвих висловлювань дозволив виявити залежність між наполегливістю та повнотою ( $r \approx 0,61$ ;  $p \approx 0,001$ ) і логічністю ( $r \approx 0,53$ ;  $p \approx 0,006$ ) їх інструкції, встановити зміни в прояві самоконтролю від повноти інструкції ( $r \approx -0,47$ ;  $p \approx 0,014$ ) та зв'язок між оцінкою результату своєї роботи й повнотою інструкції ( $r \approx 0,61$ ;  $p \approx 0,001$ ). Також було визначено зв'язок між адекватністю оцінки результату та повнотою ( $r \approx -0,6$ ;  $p \leq 0,001$ ) і логічністю ( $r \approx -0,53$ ;  $p \leq 0,006$ ) інструкції, який свідчить, що з розвитком умінь повно та логічно складати інструкцію у старших дошкільників зростає адекватність оцінки одержаного результату. Отже, рівень сформованості у дитини мовленнєвих умінь визначає прояв її наполегливості, самоконтролю та вміння адекватно оцінити результат своєї діяльності.

*Висновки:* 1. При навчанні за традиційною програмою дошкільного закладу у дітей відбувається в деякій мірі вольовий розвиток, виділено три його рівні високий, середній, низький. Для дітей старшого дошкільного віку характерним є низький і середній рівні розвитку вольової поведінки. 2. Для більшості дошкільників характерним є також низький рівень сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання. 3. Встановлено взаємозв'язок між розвитком волі дитини та рівнем сформованості в неї вмінь будувати мовленнєві висловлювання. У поведінці дітей старшого дошкільного віку, в яких сформовані вміння повно і логічно будувати висловлювання, відмічається зростання наполегливості, самоконтролю, здатності оцінити одержаний результат своєї діяльності, тобто виявляється більш високий рівень вольової поведінки.

### Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.

2. Диков М. Н. К проблеме психологической готовности детей к школе / М. Н. Диков // Психол. наука и образование. – 1997. – № 4. – С. 71 – 79.

### **Valentyna Poul. Features of interrelation of strong-willed and speech development in the preschool children.**

*Article is devoted to a problem of interrelation of strong-willed and speech development in children of the advanced preschool age. On the basis of results of research connection between development of will and speech of the child is established: level of a sformirovannost of his abilities to build speech statements defines manifestation of his persistence, self-checking and abilities adequately to estimate result of the activity.*

**Keywords:** will, coherent speech, development of strong-willed behavior, speech statements.

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕНСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Охарактеризовано сутність сучасних інтенсивних технологій навчання, проаналізовано шляхи інтенсифікації освітнього процесу та значущість впровадження технологій в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.*

**Ключові слова:** інтенсифікація, інтенсивні технології, активізація навчання, вчитель початкових класів

В умовах всебічної та глибокої модернізації освіти надзвичайно актуалізується проблема її кадрового забезпечення. Система підготовки педагогічних кадрів, яка сформувалася до теперішнього часу, об'єктивно вимагає перегляду і уточнення її змісту, структури, організації, принципів взаємозв'язку з освітньою практикою та інноваційними процесами в освіті. Це безпосередньо пов'язано з проектуванням нових професійно-орієнтованих освітніх технологій, що забезпечують досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання та становлення особистості вчителя.

У нових соціально-економічних умовах значно зросли вимоги до професійної компетентності, гнучкості, здатності до творчості майбутніх фахівців. Успіх діяльності загальноосвітніх закладів залежить багато в чому від професійно-особистісних якостей вчителя, його морального та інтелектуального потенціалу, а також творчого пошуку у вирішенні педагогічних проблем. Здійснення процесів модернізації освіти вимагає актуалізації особистісного і професійного потенціалу педагогів при розробці нових технологій навчання.

Дослідження психологів і педагогів в галузі психології педагогічної праці (А. Маркова, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Семіченко, В. Слатьонін), психології професійного розвитку (Г. Коваль, Л. Мітіна), психологічних проблем вищої, в тому числі педагогічної, освіти (Г. Акопов, О. Вербицький, І. Зимня, В. Ляудіс, Ю. Кулюткін), роботи, присвячені дослідженню ефективності активних методів навчання (С. Архангельський, Б. Бадмаєв, Ю. Ємельянов, М. Кларін), опису різних освітніх технологій (Г. Селевко, В. Серіков), дослідження Г. Кітайгородської в галузі

інтенсивного навчання підготували теоретичну базу, що дозволяє досліджувати адекватність та ефективність інтенсивної освіти з використанням інтерактивних методів для підготовки педагогів сучасної школи.

В сучасних умовах професійна підготовка майбутніх фахівців – учителів початкової школи немислима без оптимізації та інтенсифікації процесу навчання. Сучасні дослідники під інтенсифікацією процесу навчання розуміють “не просте поліпшення в якомусь відношенні сформованого практикою навчання, а науковий пошук найкращої або навіть єдино можливою в даних умовах цілісної системи навчання, що приводить за найбільш короткий час до поставлених цілей, причому з меншими витратами праці учнів і викладача” [1].

“Під інтенсифікацією в соціально-психологічному сенсі, – зазначає, зокрема В. Паригін, – мається на увазі нарощування темпів і відповідно рівня напруженості психологічної діяльності людини з метою досягнення нею найбільшої результативності, яка веде до активізації та зростання продуктивної, комунікативної, рефлексивної, пізнавальної, творчої, репродуктивної і творчої активності” [4, с. 100].

Експериментальна робота щодо інтенсифікації навчально-творчої діяльності дозволила В. Андрееву сформулювати наступне визначення: “Інтенсифікація навчально-творчої діяльності – це процес переходу цього виду діяльності з одного рівня активності на інший, більш високий і ефективний, на основі комплексного підходу до оптимізації факторів і умов педагогічного управління і самоврядування учнів (студентів), які орієнтовані на максимальне використання резервних можливостей особистості, але не перевищують фізіологічних, психолого-педагогічних норм напруги їх творчих здібностей” [2, с. 32].

Процес навчання, як нелінійний, має властивість розгалуження на підпроцеси, що включають в свій склад, зокрема, наступні: процеси діяльності – викладання і навчання; психічні процеси – мислительні, мотиваційні, емоційні; процеси самоорганізації та саморозвитку та ін. З позиції пошуку шляхів інтенсифікації процесу навчання особливий інтерес являють ті його структури, впливаючи на які можна домогтися істотного підвищення ефективності та якості навчання.

Професійне становлення майбутніх учителів початкових класів у системі вищої освіти передбачає, по-перше, оптимізацію навчання, яка дозволяє найбільш доцільно побудувати навчальний процес, правильно відібравши і організувавши навчальний матеріал, по-друге, активізацію, де основна увага приділяється створенню сприятливих умов для навчання, по-третє, створення у майбутніх учителів установки на освоєння та створення нових, нестандартних підходів до

навчально-виховних проблем, готовність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію.

Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити можливі шляхи інтенсифікації освітнього процесу. А саме: інтенсифікація на основі використання сучасних технологій; індивідуалізація навчально-виховного процесу за умови найбільш повного врахування індивідуально-психічних особливостей студентів; відбір і застосування активних методів навчання; побудова освітнього процесу відповідно до вимог педагогічної ергономіки.

В основі конструювання інтенсивних технологій навчання лежать наступні положення:

- єдність методології викладачів усіх дисциплін, що здійснюють підготовку студентів даної спеціальності;

- застосування системно-діяльнісного підходу в навчанні, що дозволяє перейти від пасивних, репродуктивних, до активно-творчих методів навчання;

- розробка програм діяльності відповідно до кваліфікаційної характеристики, що відбиває особистісні, спеціальні і професійні вимоги до підготовки фахівців;

- єдність вимог до якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання, що базуються на бально-рейтинговій системі контролю якості навчання, яка дозволяє забезпечити безперервність роботи, як студента, так і викладача ВНЗ;

- врахування психолого-педагогічних основ навчання як відображення принципу гуманізації підготовки майбутніх фахівців [3].

Здійснення процесу професійної підготовки педагога в рамках цільової інтенсивної технології передбачає:

- комплексність підготовки (проведення безперервної педагогічної практики, комплексні курсові та дипломні роботи, спільне керівництво студентами викладачів кафедри (психолог, педагог, методист) і вчителів загальноосвітніх закладів);

- гнучкість системи підготовки (вдосконалення навчальних програм, перебудова курсів за вибором, варіативність форм і методів навчання в залежності від вимог сучасної освіти, змісту підготовки студентів);

- диференціація навчання (поділ студентів за рівнем мотивації до навчальної діяльності, за рівнем навченості, научуваності та формування однорідних груп студентів за досягнутими результатами навчання);

- безперервність підготовки в системі “школа – ВНЗ – кафедра – школа”.

Інтенсивні технології в освітньому процесі сприяють:

- створенню у студентів цілісного уявлення про професійну компетентність і метакомпетентності, їх динаміку та місце в реальній діяльності;

- придбанню на матеріалах, що імітують професійну діяльність, соціального досвіду, в тому числі досвіду міжособистісної і групової взаємодії для колективного прийняття рішень, здійснення співробітництва;

- розвитку професійного, аналітичного, практичного мислення;

- формуванню пізнавальної мотивації, метакомпетентності, створенню умов для появи особистісної психологічної установки;

- виявленню нових смислів спілкування і взаємодії з діловими партнерами.

Таким чином, підготовка вчителя до роботи в сучасній школі передбачає кардинальну зміну цільової спрямованості, структури, змісту та організації освітнього процесу у ВНЗ. Вони повинні бути адекватні вимогам сучасної школи – школи варіативної, демократичної, орієнтованої на суб'єктно-особистісний підхід у навчанні і гуманістичні відносини між суб'єктами педагогічного процесу.

### Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. университета, 1988. – 238 с.

2. Дмитриенко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам / Т. А. Дмитриенко // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 159 – 161.

3. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2004. – 184 с.

4. Парыгин Б. Д. Научно-техническая революция и личность / Б. Д. Парыгин. – М. : Политиздат, 1978. – 240 с.

5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

*In the article the essence of modern intensive technology training is described, the ways to intensify the educational process and the importance of technologies in the context of future elementary school teachers to implement differentiated approach in teaching younger students are analyzed.*

**Keywords:** *intensification, intensive technology, study activation, primary school teacher.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012



**КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ  
ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена вивченню вимог та завдань розвитку професійної освіти на сучасному етапі. Автор аналізує сутність інтерактивної компетентності як невід'ємної складової фахової підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Визначені наступні критерії сформованості означеної компетентності: організаційний, мотиваційний, інформаційно-змістовний, комунікативно-орієнтований, когнітивно-рефлексивний.*

***Ключові слова:** інтерактивна компетентність, професійна підготовка, критерії, показники, завдання.*

Зі зміною навчальної парадигми на інформаційно-культурну, у вищих навчальних закладах України все більше актуалізується проблема відповідності сучасної професійної підготовки новітнім освітнім вимогам. З метою покращення процесу фахової підготовки майбутніх педагогів рекомендовано розвивати професійні якості та удосконалювати роль вчителя гуманітарних дисциплін. Надзвичайно важливого значення до процесу професійної підготовки є формування ключових і надпредметних компетентностей (педагогічна компетентність, комунікативна компетентність, інформаційна компетентність, здоров'язберігаюча компетентність). Завдання педагогів при цьому полягає в тому, щоб створити умови для розширення кола вмій та навичок міжкультурного спілкування, розвитку здібностей міжособистісної взаємодії, полікультурної кооперації, професійного співробітництва тощо.

*Мета нашої статті* – на основі наукових психолого-педагогічних джерел дослідити сутність інтерактивної компетентності; проаналізувати характерні властивості критеріїв та показників як наукових понять; визначити критерії та показники рівня сформованості інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Досліджуючи сутність поняття „інтерактивна компетентність”, ми виділили наступні структурні елементи: „компетентність”, „інтеракція”, „інтерактивний”. З психолого-педагогічних джерел [1; 3; 4] нам відомо, що „компетентність” – це сукупність знань, умінь та

навичок, необхідних для вирішення професійних завдань; здатність приймати власні рішення; готовність до спілкування, співпраці та взаємодії.

„Інтеракція” – (від англ. *interaction* - взаємодія) – активізація роботи учнів (студентів) в межах суб’єкт-суб’єктного спілкування, у якому має місце процес обміну інформацією; формування знань (когнітивних, інформативних, комунікативних, соціокультурних, психологічних); формування вмінь (встановлення міжособистісного контакту, прийняття спільних рішень, рівноправна участь суб’єктів у спілкуванні і взаємодії). „Інтерактивний” – певний процес або обмін інформацією, побудований на взаємодії.

Таким чином, аналіз наукових праць дозволяє нам дати визначення поняття „інтерактивна компетентність”. На нашу думку, *інтерактивна компетентність (ІК)* є інтегральним педагогічним явищем, яке передбачає володіння сукупністю відповідних знань, умінь та навичок взаємодії і спілкування; здатність до суб’єкт-суб’єктної взаємодії; здібність здійснювати обмін думками та поглядами в ході взаємодії, результатом якої є позитивний вплив на реципієнта.

Оскільки, запровадження компетентнісного підходу до процесу фахової підготовки у ВНЗ є пріоритетною умовою розвитку професійної освіти. Ми вважаємо, що формування ІК майбутніх спеціалістів є невід’ємною складовою даного процесу. Звідси, актуальність нашого дослідження полягає у вивченні критеріїв та показників рівня сформованості означеної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі університетської освіти.

Згідно наукових джерел, поняття „критерій” (від грец. *criterion* – засіб судження) висвітлено за різними аспектами, а саме: 1) як „одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чогонебудь” [5, с. 390]; 2) ознака, на основі якої здійснюється оцінювання умов, процесу та результатів, які досягнуті протягом виконання навчальної діяльності, та відповідають означеним цілям даної діяльності [2, с. 434]; 3) характеристика дії, що проявляється у її формі, мірі узагальненості, розгорнутості, засвоєння та самостійного виконання суб’єктом [1, с. 191-192].

Як слушно стверджує Н. В. Кузьміна [3, с. 26-30], критерії оцінювання діяльності педагога формуються згідно з об’єктивних показників, які спостерігаються у ході виконання навчальної діяльності учнів (студентів). Вченою були виокремлені наступні критерії:

- 1) аналіз навчального матеріалу – проведення загального аналізу освітньої інформації, визначення найпоширеніших ускладнень у процесі опанування даного матеріалу учнями;
- 2) з'ясування причин – відбір та пояснення факторів, які перешкоджали роботі учнів над матеріалом;
- 3) перспективне планування – на основі аналізу матеріалу, який викладається, створення плану багатоаспектних навчальних дій педагога та учнів;
- 4) розподілення матеріалу – поступове вивчення навчального матеріалу, тобто сходження від простого до складного, від загального до більш конкретного;
- 5) самостійна діяльність учнів – необхідна організація навчально-виховного процесу, за умов якого учні поступово переходять до самостійної навчальної роботи;
- 6) вирішення педагогічних задач – тактичне та багатомірне вирішення існуючих задач під час досягнення загальної освітньої мети;
- 7) динамічний план дій – застосування гнучкого плану освітньої діяльності, який дозволяє зберігати логічну єдність всіх складових процесу навчання.

Зазначимо, що сформованість критеріїв підтверджується у наявності та функціонуванні певних показників. Характерними властивостями будь-якого показника мають бути: 1) інформативність; 2) змістовність; 3) пояснення (інтерпретація); 4) кількісне або математичне відображення у формуванні окремої педагогічної системи [1; 3; 4].

Ми погоджуємось з трактуванням вищезгаданих науковців вимог до критеріїв та показників рівня сформованості окремого педагогічного явища. Досліджуючи специфіку формування ІК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, нами було виділено ряд важливих критеріїв: організаційний, мотиваційний, інформаційно-змістовний, комунікативно-орієнтований, когнітивно-рефлексивний.

*Організаційний критерій* відображає володіння майбутнім учителем знаннями, уміннями та навичками організації освітнього процесу. Організаційний критерій рівня сформованості ІК характеризується такими показниками:

- вміння логічно планувати інтерактивне заняття, відбирати завдання, які спонукають учнів до взаємодії у ході заняття;
- організація сприятливої (заохочувальної) атмосфери на занятті, у якій учнівські помилки вважаються позитивним досвідом набуття знань і вмінь;

- організація комфортних умов для інтерактивного спілкування та співробітництва у різних режимах: парному, малогруповому, командному.

*Мотиваційний критерій* передбачає сформованість вмінь майбутнього учителя щодо розробки системи мотивів для інтерактивного спілкування та співробітництва учнів за певних часових, просторових, міжкультурних або комунікативних умов. Мотиваційний критерій виражається за наступними показниками:

- готовність майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі виконання освітньо-викладацької діяльності;
- здатність майбутнього фахівця займатися професійною діяльністю, набувати якісно нових знань і досвіду в межах міжкультурної комунікації;
- усвідомлення необхідності самостійно здійснювати професійну безперервну освіту з метою оптимізації процесу розвитку вмінь інтерактивного спілкування і кооперації з учнями, колегами, представниками інших професій.

Враховуючи важливість організаційного та мотиваційного критеріїв формування ІК, ми вбачаємо їх інтегральну єдність з третім критерієм – *інформаційно-змістовним*. Відзначимо, що у процесі формування ІК відбувається пошук, пізнання і оволодіння майбутніми учителями освітньою інформацією. В свою чергу, це зумовлює застосування вмінь і навичок аналізу, синтезу, категоризації, узагальнення, порівняння, контрастування та інших здібностей критичного мислення. Інформаційно-змістовний критерій відзначається у функціонуванні ряду показників:

- реалізація вмінь і здібностей критичного та креативного мислення, досвіду реальної дійсності у процесі оволодіння новою інформацією;
- здатність до пошуку і використання змістовної інформації з метою вирішення педагогічних завдань під час інтерактивного спілкування та співробітництва;
- системне пізнання і аналіз професійно релевантної інформації у ході організації та проведення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництва, керівництва або оцінювання якості виконаної роботи.

За ступенем впровадження *комунікативно-орієнтованого* критерія можна судити про глибину та об'єм інтеракції, яка відбувається між суб'єктами (вчителем і учнем, викладачем і студентом, між самими учнями та студентами). До цього критерію були розроблені відповідні показники:

- вміння встановлювати контакт; толерантне налагодження зруйнованого спілкування і кооперації; поважне ставлення до дій та висловлювань інших;
- здатність проявляти ініціативність щодо створення міжособистісної взаємодії: доступність, конкретність, відвертість, мобільність, безпосередність, емпатійне ставлення до оточуючих;
- готовність до створення та отримання зворотнього зв'язку по відношенню до якості виконаної педагогічно-комунікативної задачі та досягнутого результату.

Якість здобутих професійних знань та вмінь, згідно комунікативно-орієнтованого критерія, тісно пов'язана з *когнітивно-рефлексивним критерієм*. Даний критерій відображається через низку показників:

- визначення і аналіз факторів, які можуть сприяти або ускладнювати протікання інтерактивного спілкування та співробітництва;
- рефлексивні здібності щодо якості виконання професійно-педагогічної діяльності;
- варіювання різноманітними стилями викладання у процесі формування ІК; вибір стилів викладання, які оптимізують міжособистісну взаємодію всіх суб'єктів навчально-виховної діяльності.

Сутність визначених критеріїв та показників рівня сформованості ІК ми представили графічно у таблиці 1.

Таблиця 1.

Критерії та показники рівня сформованості ІК

Критерії	Показники
Організаційний	- логічне планування заняття; - підбір інтерактивних завдань; - організація комфортних умов для інтерактивного спілкування та співробітництва.
Мотиваційний	- готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; - усвідомлення необхідності самостійного безперервного навчання.
Інформаційно-змістовний	- пошук необхідної інформації; - реалізація вмінь критичного та креативного мислення.
Комунікативно-орієнтований	- ініціативність у створенні міжособистісної взаємодії; - контактність; зворотній зв'язок.
Когнітивно-рефлексивний	- визначення та аналіз умов навчання; - рефлексія щодо якості виконання професійної діяльності.

Отже, здійснивши комплексне дослідження, ми дійшли висновку, що формування ІК майбутніх учителів є динамічним та неперервним процесом. Фахова підготовка вимагає від майбутніх спеціалістів набуття наступних вмінь: мобільність, гнучкість, рефлексія, здібність до самоосвіти та самостійного наукового пізнання. Тому, в якості перспективного вивчення, вважаємо за доцільне провести усне та письмове опитування серед студентів з метою визначення рівня сформованості даних здібностей.

#### Література

1. Бархаев В. П. Педагогическая психология / В. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кузьмина Н. В. и др. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.: под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
4. Панфилова А. П. Компетентностный подход в развитии навыков коммуникации / А. П. Панфилова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 29 – 34.
5. Сучасний словник іншомовних слів / [уклали Скопненко О. І., Цимбалюк Т. В.]. – К. : «Довіра», 2006. – 788 с.

#### **Mariya Radyshavska. Criteria and Indicators for the Formation Level of Interaction Competence of the Pre-Service Humanities Teachers in the Process of University Training.**

*The article is dedicated to the research of the current requirements and tasks for professional education development. The author analyzes core components of interaction competence as an essential part of the pre-service Humanities teachers' professional training. The following criteria for the formation of the competence under study are defined: organizational, motivational, informational, communicative, cognitive-reflexive.*

**Keywords:** *interaction competence, pre-service training, criteria, indicators, tasks.*

Надійшла до редколегії 30.08.2012

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІГОР-ЗАНЯТЬ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ГРУПІ

*Розкрито методичні аспекти організації та проведення ігор-занять у логопедичній групі, зокрема визначено основні види логопедичних ігор-занять, зазначено їх тривалість відповідно до вікових та мовленнєвих особливостей дітей, представлено таблицю з орієнтовною схемою аналізу логопедичної гри-заняття.*

**Ключові слова:** спеціальна освіта, гра-заняття, логопедична група.

Дошкільна освіта – важлива складова всебічного розвитку дитини, її навчання та виховання, базис національної системи освіти в цілому. Питання змістового наповнення спеціальної дошкільної освіти, у т. ч. й логопедичної, детально розкривалися і продовжують висвітлюватися у працях сучасних вітчизняних (І. С. Марченко, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Собонович, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко та ін.) та зарубіжних (О. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова, Г. В. Чиркіна та ін.) учених. Однак методичні аспекти організації та проведення логопедичних занять у спеціальному дошкільному навчальному закладі висвітлені у літературі недостатньо, що спонукало нас до створення відповідних розробок у цьому напрямку.

Виходячи з того, що провідною діяльністю дитини-дошкільника є гра, нами започаткований термін „ігри-заняття”, адже весь освітньо-виховний процес має відбуватися на основі ігрової діяльності, одночасно здійснюючи корекційно-розвивальний і навчально-пізнавальний вплив. У логопедичній групі з метою досягнення найбільш ефективних результатів корекційно-розвивальної роботи ігри-заняття з формування мовленнєвої компетентності доцільно будувати з урахуванням позицій психолінгвістичного та діяльнісного підходів.

Розрізняють наступні види логопедичних ігор-занять:

1. *Фронтальні ігри-заняття* проводяться з усіма дошкільниками групи. Такий вид ігор-занять проводиться у старшій групі для дітей із ЗНМ 1 раз на тиждень упродовж 30 хв.

2. *Підгрупові ігри-заняття* проводяться одночасно з 3-4 (5-6) особами за розкладом, складеним учителем-логопедом з урахуванням музичних, фізкультурних та ігор-занять вихователів. Учитель-логопед може проводити ігри-заняття, розподіляючи дітей на дві-три підгрупи.

Паралельно вихователь проводить свої ігри-заняття, а з вільними дітьми групи перебуває помічник вихователя (згідно посадових обов'язків).

*Тривалість підгрупових ігор-занять складає:*

- у групах для дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ): а) молодший – 10-15 хв. 2 рази на тиждень; б) середній – 15-20 хв. 2 рази на тиждень; в) старший – 25-30 хв. 3 рази на тиждень;

- у групах для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ): а) середній – 20-25 хв. 2 рази на тиждень; б) старший – 25-30 хв. 3 рази на тиждень;

- у групах для дітей із заїканням: а) молодший – 10-15 хв. 2 рази на тиждень; б) середній – 15-20 хв. 3 рази на тиждень; в) старший – 20-25 хв. 3 рази на тиждень.

Підгрупи комплектуються як за рівнем мовленнєвого, так і за ступенем розумового розвитку, в залежності від завдань різних етапів навчання. Склад підгруп протягом року може змінюватись (перекомплектовуватись) в залежності від конкретних завдань, мети того чи іншого періоду навчання та індивідуальної успішності кожної дитини.

У всіх вікових групах під час фронтальних чи підгрупових ігор-занять доцільно проводити фізкультхвилинки тривалістю 1,5-2 хв.

3. *Індивідуальні ігри-заняття* проводяться з кожною дитиною групи зокрема 5 разів на тиждень. Тривалість ігор не повинна перевищувати 10-15 хв. Особливо на початкових етапах роботи вчителю-логопеду бажано замінювати індивідуальні ігри-заняття живим спілкуванням з дітьми, брати участь в організації та проведенні режимних моментів, прогулянок шляхом розучування рухливих ігор з мовленнєвими завданнями, що сприяє швидшому встановленню емоційного контакту з дошкільниками, налагодженню довірливих стосунків з кожною дитиною зокрема. На подальших етапах навчання індивідуальні ігри-заняття проводяться згідно з метою корекційно-розвивальної роботи відповідно до логопедичного висновку та конкретних корекційних завдань для тієї чи іншої дитини.

Пропонуємо орієнтовну *схему аналізу логопедичної гри-заняття*, в якій у вигляді таблиці окремими блоками виділені показники якості її проведення (див. табл. 1).

Таблиця 1

Схема аналізу логопедичної гри-заняття

ВІДОМОСТІ ПРО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	
Анкетні дані	прізвище, ім'я, по батькові вчителя-логопеда
	місце роботи (ДНЗ, група)
	кваліфікаційна категорія
	педагогічне звання
	стаж роботи



АНАЛІЗ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРИ-ЗАНЯТТЯ	
блоки	показники відповідності
Загально-дидактичний	вік дітей (рік життя)
	вид гри-заняття (фронтальна, підгрупова, індивідуальна)
	етап логопедичної роботи
	тема
	корекційно-розвивальні та навчально-виховні цілі
	місце в системі логокорекційної роботи
	зв'язок з іншими іграми-заняттями
Структурно-організаційний	підготовка до гри-заняття (провітрювання, освітлення; добір наочного та мовленнєвого матеріалу, технічні засоби навчання)
	налагодження контакту з дітьми
	логіка побудови гри-заняття, зміна видів діяльності
	основні етапи гри-заняття, їх взаємозв'язок
	тривалість кожного з етапів
	дидактичні вправи, багатоваріативні ігри з мовленнєвими завданнями
	дотримання зміни рухового режиму, наявність фізхвилинки (ок)
	єдність ігрового сюжету
	самостійна робота дошкільників
	реалізація індивідуального підходу до дітей
підведення підсумків кожного з етапів гри-заняття	
Змістовий	дотримання програмних вимог
	виклад матеріалу від простого до складного
	адекватність добору наочного (зовнішнє оформлення, відповідність віку та санітарно-гігієнічним вимогам) і мовленнєвого (якісна оцінка, відповідність віку) матеріалу, ефективність його використання
	урахування індивідуальних мовленнєвих можливостей і психофізичних особливостей вихованців
	вироблення у дітей мовленнєвої активності, виховання пізнавального інтересу
	зв'язок із життям, практична спрямованість (до нового від раніше вивченого)
	формування (уточнення, закріплення, актуалізація) знань, умінь, навичок
	розвиток мовлення та інших психічних процесів
виховна спрямованість	
Логокорекційний	формування фонетико-фонематичної складової мовлення (напрями)
	розвиток лексичної складової мовлення (напрями)
	удосконалення граматичної будови мовлення (напрями)
	формування зв'язного мовлення (напрями)
	навчання грамоти (напрями)
	розвиток вищих психічних функцій
	удосконалення моторних функцій
контроль учителя-логопеда за власним мовленням і правильним мовленням вихованців	

Методичний	методи, прийоми, засоби, їх доцільність і різноманітність
	характер перевірки знань
	надання індивідуальної допомоги (вербальна / невербальна, за наслідкуванням, з опорою на зразок)
	виправлення мовленнєвих помилок вихованців (способи, етика учителя-логопеда)
	способи володіння вчителем-логопедом увагою дошкільників
	загальна педагогічна майстерність учителя-логопеда (самопрезентація, ставлення до дітей, рівень володіння українською мовою тощо)
	творчі здобутки, що заслуговують на увагу та впровадження в роботу інших педагогів
Заключний	виконання наміченого плану роботи
	результативність
	тенденції в мовленнєвому та загальному психофізичному розвитку дітей
	загальна якісна оцінка гри-заняття
	побажання та рекомендації

Абсолютно всі педагоги мають пам'ятати, що будь-яка гра-заняття, запропонована дошкільникам у спеціальному дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення, паралельно меті, завжди повинна розвивати мовлення:

- проводиться на основі удосконалення окремих ланок мовної системи;
- знаходиться у тісному взаємозв'язку з розвитком інших психічних процесів;
- пов'язується з основними видами діяльності (ігровою, практичною, фізичною, трудовою, дослідницькою, зображувальною, творчою);
- враховувати зону актуального і найближчого розвитку дитини.

### Література

1. Рібцун Ю. В. Концептуальні підходи до організації ігор-занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсуючого типу / Ю. В. Рібцун // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 4. – С. 6 – 9.

2. Рібцун Ю. В. Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя-логопеда / Ю. В. Рібцун // Логопед. – 2012. – № 1. – С. 4 – 11.

3. <http://www.logoped.in.ua/> – Назва с титул. екрану.

**J. Ribtsun. Methodological aspects of the organization games-training in speech therapy of a special preschool the compensatory type.**

*The article showed the methodological aspects of the organization of games-training in group speech therapy of a special preschool the compensatory type.*

**Keywords:** special education, games- training, speech therapy group.

Поступила в редколлегію 30.09.2012

## ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

*Аналізується проблема здоров'я суб'єктів освітнього процесу, здійснено теоретико-методологічний аналіз поняття „здоров'яформує овітне середовище” та уточнено його сутність, охарактеризовано пріоритетні напрями цієї діяльності в освітньому закладі.*

**Ключові слова:** *здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здоров'я, здоров'яформує овітне середовище, напрями діяльності освітнього закладу.*

Ситуація, що склалася зі здоров'ям населення України, значною мірою зумовлена рядом факторів, до яких належать: складні соціально-економічні умови життя, недостатність якісного медичного обслуговування, неповноцінність харчування, забрудненість довкілля тощо. Досліджуючи питання, пов'язані зі здоров'ям, та аналізуючи причини захворювань, слід ураховувати генетичні, психологічні, соціальні, екологічні, культурно-історичні та інші фактори. Це вказує на те, що поняття здоров'я необхідно розглядати значно ширше традиційного (медичного) аспекту, в цілому ж ця проблема потребує комплексного вивчення. На нашу думку, науковцям, лікарям, педагогам та іншим фахівцям, які займаються проблемами здоров'я, необхідно приділяти увагу створенню здоров'яформує ового середовища, яке вже само-пособі сприятиме збереженню та зміцненню здоров'я людини. Вбачаємо можливим вирішення цієї проблеми шляхом створення в освітніх закладах здоров'яформує ового середовища та культивування в ньому індивідуально-соціально-духовного здорового способу життя.

Сьогодні ініціатива збереження здоров'я беззаперечно належить системі освіти, і створення методичних об'єднань, які займаються проблемою здоров'я в багатьох закладах освіти, пряме тому підтвердження. Діяльність загальноосвітніх закладів спрямована на формування ціннісних орієнтацій суб'єктів педагогічного процесу, серед яких пріоритетними мають стати здоровий спосіб життя, культура здоров'я.

*Ціль статті* – дослідити проблему здоров'я суб'єктів освітнього процесу, здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття „здоров'яформує овітне середовище” та уточнити його

сутність, охарактеризувати пріоритетні напрями цієї діяльності в освітньому закладі.

Актуальність досліджуваної теми на теоретико-методологічному рівні зростає, так як в освітніх установах спільне завдання розвитку суб'єктів освітнього процесу штучно розділені на декілька складових: дошкільний заклад, загальноосвітня школа, вищий навчальний заклад. Навіть в межах одного закладу діяльність педагогічного колективу з розвитку особистості має чимало складових, і часто-густо не є скоординованою між собою. Так, діяльність вчителів фізичної культури зазвичай спрямована на фізичний розвиток, під яким розуміється формування опорно-рухового апарату, основних рухових здібностей якостей (спритність, гнучкість, координація рухів та ін.), навичок і вмій. Друга складова діяльності – нервово-психічна – зазвичай відділена від першої і віддана практичним психологам, логопедам, хоча рухова активність багато в чому визначає розвиток організму, нервової системи і психіки, поряд з генетичним фактором і впливом сенсорної різномодальної інформації (Н. Бернштейн, 1997).

На нашу думку, роз'єднаність педагогічної діяльності, що стосується фізичного і психічного розвитку дитини, не може повноцінно вирішити проблему формування гармонійно розвиненої, здорової особистості. Для вирішення цього питання освітні заклади змушені користуватися різними авторськими програмами, яких налічується вже десятки. Однією з цих програм є розроблений та запроваджений нами курс "Культура здоров'я" [1], який реалізовувався протягом семи років в Харківській гімназії № 12. Впровадження цього курсу та реалізація педагогічної технології формування культури здоров'я школярів дозволили по-новому оцінити оздоровчо-розвиваючі можливості вчителів-предметників, фізичної культури, практичних психологів та ін. [2]. Далеко не кожний навчальний заклад упроваджує такі програми. Тому роз'єднаність дій педагогів, психологів, лікарів, які існують у навчальних закладах, не дають можливості забезпечити поліфункціональний вплив здоров'яформуючих заходів, спрямованих на фізичний, психічний, соціальний, духовний розвиток особистості.

Перші оздоровчі освітні програми як вітчизняні так і закордонні, переважно були орієнтовані на запобігання інфекційних захворювань, але зараз вони значною мірою поступилися місцем новим "хворобам": психологічним розладам, насильству, ризикованій сексуальній поведінці, тобто проблемам, які пов'язані з оточенням. Такого роду інформація підказує напрям педагогічної діяльності, яка має бути зорієнтована на підвищення культури та збереження здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу. Можливість комплексного вирішення цієї проблеми сьогодні пов'язана з діяльністю психологів,

соціальних педагогів, вчителів фізичної культури в освітніх закладах. Орієнтація цієї діяльності на формування культури здоров'я є вкрай необхідною та безсумнівно виправданою, оскільки дозволить превентивно вирішувати цілий ряд психолого-педагогічних проблем, пов'язаних із здоров'ям, адаптацією, девіацією тощо.

Для детального вивчення досліджуваної проблеми, нами проаналізовано стан її розробленості в працях філософів, педагогів, психологів, культурологів, медиків. У цьому розгляді важливе значення мали праці вітчизняних і зарубіжних учених, в яких відображено проблеми культури, освіти та здоров'я: філософів М. Бердяєва, В. Вернадського, Ортега-і-Гассета; педагогів Ш. Амонашвілі, А. Дістервега, Я. Корчака, Дж. Локка, В. Сухомлинського; культурологів Б. Єрасова, М. Кагана, Д. Мацумото, М. Реріха, Н. Чавчавадзе, К. Юнга; психологів А. Адлера, А. Маслоу, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні; медиків і фізіологів М. Амосова, П. Анохіна, Л. фон Берталанффі, С. Громбаха та інших.

Феномен здоров'я є складним міждисциплінарним утворенням, що має зв'язки з широким спектром наукових дисциплін, різними категоріями та поняттями, такими як: здоровий спосіб життя, культура здоров'я та ін.

Аналізуючи теоретичні основи понять „здоров'я”, слід виділити роботу П. Калью [3], в якій автором наведено 79 визначень здоров'я людини, що були сформульовані представниками різних наукових дисциплін у різні часи. Він запропонував такі концептуальні моделі до визначення поняття „здоров'я”: „медична модель здоров'я”, „біомедична модель здоров'я”, „біосоціальна модель здоров'я”, „ціннісно-соціальна модель здоров'я”.

Ю. Мельник у своїй праці [4] пропонує таке визначення „*здорового способу життя*” – сукупність способів культурної життєдіяльності людини, заснованих на фізично-психо-соціо-духовних і вікових особливостях індивіда, зумовлених умовами навколишнього середовища, загально визнаними принципами та цінностями суспільства, спрямованих на потреби розвитку особистості, збереження й зміцнення індивідуального і суспільного здоров'я [4, с. 22]”. У цьому визначенні під навколишнім середовищем він має на увазі природні, соціально-економічні, санітарно-гігієнічні умови, загально визнаними принципами суспільства – морально-етичні засади, вірування, а цінностями – культурні еталони, естетичні смаки конкретного суспільства, де проживає людина. Але здоровий спосіб життя, на його думку, це одна зі складових культури здоров'я особистості. Він пропонує таке визначення „*культури здоров'я*” – складова культури людства, що включає сукупність знань

філософського, педагогічного, психологічного, медичного спрямувань, збагачує духовне, соціальне, психічне, фізичне життя індивіда, сприяє формуванню особистого ставлення до здоров'я та життєдіяльності, осмисленню людиною парадигм буття [4, с. 35]”.

Отже, значення впливу навколишнього середовища та культури здоров'я на особистість має не аби яке значення щодо стану здоров'я. Велика роль в цьому відводиться освітнім закладам та педагогічним працівникам, які здійснюють цю діяльність. Т. Давидова вказує на значення валеолого-педагогічної компетентності вчителів як на один із аспектів здоров'яформуючого освітнього середовища [5].

Термін „здоров'яформуюче освітнє середовище” є досить новим, він потребує розгляду та уточнення сутнісних ознак. За складністю свого змісту він не поступається поняттю „здоров'я”, проте на відміну від нього, він двохелементний, тобто термін-словосполучення, складові якого мають самостійну значимість, утім їх поєднання породжує принципово нове цілісне явище. Використання теоретико-методологічних підходів до дослідження складників цього терміну дозволило дослідити його сутність і дати таке визначення.

*Здоров'яформуюче освітнє середовище* – стан і процес діяльності освітнього закладу, що характеризується створенням сприятливих умов щодо збереження та зміцнення здоров'я його суб'єктів, зумовлює гармонійний розвиток усіх складових індивідуального здоров'я, стимулює до самопізнання, самовдосконалення, творчої діяльності.

Визначені аспекти поняття роблять його фіксованим і обмеженим у змісті, що є досить важливим, якщо враховувати принцип однозначності (Г. Железовська, С. Єрьоміна, 1999). З точки зору аналізу побудови поняття “здоров'яформуюче освітнє середовище”, слід зазначити, що воно, на наш погляд, адекватно та логічно розкриває свою сутність, оскільки ми намагалися по-перше, враховувати закони логіки при упорядкуванні, по-друге, зважати на “лексичні” фактори при уніфікації, по-третє, не використовувати запозичень з інших мов. Важливого значення набуває визначене нами поняття здоров'яформуюче освітнє середовище і за таким параметром, як термінотворення (деривація) – можливість від поняття (терміну) одного рангу і рівня утворювати поняття наступних рівнів, вище та нижче за рангом.

Отже, здоров'яформуюче освітнє середовище характеризується складністю, динамічністю та багатокомпонентністю. Особливостями цього процесу в освітньому закладі є врахування індивідуальних та вікових властивостей суб'єктів, а також факторів впливу соціального середовища на особистість.

*Пріоритетні напрями цієї діяльності в освітньому закладі.*

- створення інтегрованих освітніх та виховних програм, спрямованих на всебічний розвиток особистості;
- впровадження інноваційних здоров'язберігаючих технологій в освітній процес;
- дослідження, пов'язані з вивченням цього процесу в різних соціокультурних умовах;
- дослідження, пов'язані з вивченням цього процесу на різних вікових етапах;
- дослідження, пов'язані з виявленням можливостей цієї діяльності в навчальних закладах та поза його межами;
- дослідження, пов'язані з виявленням сутності родинних, національних, кроскультурних особливостей феномену здоров'яформуючого освітнього середовища та його впливу на розвиток особистості.

Розробленість теоретико-методологічних положень цієї проблеми забезпечуватиме системність та цілеспрямованість цієї діяльності, що сприятиме реалізації провідної ідеї – створенню здоров'яформуючого освітнього середовища в сучасних соціокультурних реаліях навчальних закладів, забезпечуватиме розвиток особистості, допомагатиме збереженню та зміцненню її здоров'я.

Таким чином, на основі теоретико-методологічного аналізу досліджено проблему здоров'я суб'єктів освітнього процесу, введено до наукового обігу поняття „здоров'яформуюче освітнє середовище”, охарактеризовані пріоритетні напрями цієї діяльності в освітньому закладі. Багатогранність і багатоаспектність цієї діяльності відкриває великі перспективи для вивчення й проведення подальших досліджень за цією тематикою. В своїй роботі ми досліджуватимемо переважно педагогічний аспект, лише порушивши питання про вивчення інших. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми здоров'яформуючого освітнього середовища.

### **Література**

1. Мельник Ю. Б. Свячена С. М. Культура здоров'я : авт. прогр. спецкурсу для учнів І-ІІІ кл. / Ю. Б. Мельник, С. М. Свячена. – Х. : НВК № 12, 2000. – 21 с.
2. Мельник Ю. Б., Свячена С. М. Організація здорового способу життя в школі та формування культури здоров'я учнів початкових класів : навч.-метод. посіб. для кер. навч. закл., учителів, вихователів, практ. психологів, соц. працівників / Ю. Б. Мельник, С. М. Свячена. – Х. : ХДПУ, 2002. – 92 с.

3. Калью П. И. Сущностная характеристика понятия «здоровья» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения : обзорная информация / П. И. Калью. – М., 1998. – 67 с.

4. Мельник Ю. Б. Концептуальні засади формування культури здоров'я особистості молодшого школяра : монографія / Ю. Б. Мельник. – Х. : ХОГОКЗ, 2012. – 244 с.

5. Давидова Т. М. Валеолого-педагогічна компетентність вчителів як один із аспектів здоров'яформуючого освітнього середовища / Т. М. Давидова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : збірник / Чернігівський держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2008. – Вип. 53. – С. 78 – 81.

### **Svitlana Sviachena. To the creation of health forming educational environment.**

*Is analyzes problem of health subjects of educational process, made theoretical and methodological analysis of the concept „health forming educational environment” and clarified its essence, characterized the priority directions of this activity in educational institution.*

**Keywords:** *health, healthy lifestyle, culture of health, health forming educational environment, directions of activity an educational institution.*

Надійшла до редколегії 28.06.2012

**УДК 37.048:316.728-057.87**

**Синельникова Наталья Александровна**

Кубанский государственный технологический университет

(г. Краснодар, Россия)

**Шлюбуль Елена Юрьевна**

Кубанский государственный университет

(г. Краснодар, Россия)

### **ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ**

*Посвящена проблеме формирования здоровьесбережения студентов в вузе. Намечены пути решения данной проблемы через организацию валеологической поддержки студентов в условиях вуза. Обосновывается сущность и содержание валеологической поддержки, ее взаимосвязь и взаимообусловленность с педагогической, психологической и социальной поддержками студентов.*

**Ключевые слова:** *педагогическая поддержка, здоровьесбережение, валеологическая поддержка.*



В современном мире возрастает значимость и ценность высшего образования, компетентности личности, как в профессиональной, так и в других сферах человеческой жизни и деятельности. В этой связи на передний план выходят такие показатели подготовки современного бакалавра (специалиста), как нравственная и социальная зрелость, высокий профессионализм, готовность к работоспособности в различных условиях среды, повышение резервов жизнедеятельности человека. Однако в практике трудовой деятельности требуется не только целостность профессиональной подготовки, но и высокий уровень здоровья, как необходимого условия выполнения личностью многообразных социальных и профессиональных функций.

Студенты составляют особую социальную группу, объединенную определенным возрастом, специфическими условиями труда и жизни, детерминированными образовательным процессом. Особенность заключается в том, что образование определяет стратегию дальнейшей жизнедеятельности человека, а состояние здоровья является неперенным условием результативной деятельности, как в период обучения, так и в последующие годы трудовой деятельности. В то же время, студенчество – одна из самых многочисленных групп населения с повышенным уровнем риска развития различных заболеваний. Поэтому проблема сохранения здоровья и целенаправленного формирования здорового образа жизни молодежи в современных условиях исключительно значима и актуальна.

В валеологической, психолого-педагогической литературе уделяется большое внимание теоретико-методологическим основам сохранения, укрепления и развития здоровья (Н. М. Амосов, Г. Л. Апанасенко, И. И. Брехман, В. П. Казначеев, Ю. П. Лисицын), педагогическим аспектам обеспечения здоровья человека в системе образования (Н. А. Голиков, Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, Е. В. Ткаченко), психологическим основам здоровья и здоровьесбережения (Б. С. Братусь, Е. Р. Калитеевская, А. Г. Маслоу, Г. С. Никифоров, Г. Олпорт, К. Роджерс, К. Г. Юнг). Разработана педагогическая концепция здоровья (Г. Н. Сериков), социально-акмеологическая концепция валеологического воспитания (Н. М. Полетаева). Разрабатываются и внедряются в практику образовательные здоровьесберегающие технологии, представляющие собой совокупность приемов, форм и методов организации обучения, без ущерба для здоровья (М. М. Безруких, Е. З. Пужаева, Т. М. Резер, И. Ю. Соколова, Н. К. Смирнов, И. В. Чупаха). Однако большинство исследований затрагивают в основном школьное образование.

В большинстве вузов отсутствует целенаправленная пропаганда и просвещение в области здоровья и здоровьесбережения

(А. С. Белкин и др.), недостаточно методик в области обучения и воспитания здорового образа жизни студентов (В. И. Загвязинский и др.), недостаточная разработанность критериев и показателей в области оценки уровня сформированности здоровьесбережения студентов (С. С. Коровин и др.), крайне слабая ориентированность на формирование и развитие личностно значимых качеств студента, их разнообразных способностей и склонностей на подержание и укрепление здоровья (Л. И. Лубышева и др.).

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании валеологической поддержки здоровьесбережения студента в образовательном процессе вуза.

Решение вопросов здоровьесбережения участников образовательного процесса вызывает значительные затруднения, как у педагогов, так и у студентов. Это связано с недостаточным уровнем знаний о собственном здоровье и способах его сбережения в условиях интенсивной учебной нагрузки, отсутствием последовательного обучения сохранению здоровью. Крайне важным является переход от восстановления утраченного здоровья к его сбережению, созданию и сотворению собственными усилиями, переход от пассивной позиции в отношении своего здоровья к активной позиции здоровьесбережения.

Получающий распространение личностно ориентированный подход к образованию предусматривает изучение и внедрение в педагогическую практику условий для стимулирования процессов самопознания, самоопределения, самореализации студентов. Под этим подразумевается особая педагогическая деятельность по выявлению, обновлению и реализации способов, побуждающих студентов к саморазвитию и стимулирующих самостоятельную, внутренне мотивированную активность, т.е. особый акцент, делается на идее педагогической поддержки самореализации и саморазвития студентов.

В современной отечественной педагогике идеи педагогической поддержки прежде всего связаны с именем О. С. Газмана и в начале разработки проблемы с группой, которая себя называла Центром творческого воспитания (О. С. Газман, Н. Харитонова, В. Бедерханова, М. Гусаковский, С. Поляков, В. и Л. Хороши).

Под педагогической поддержкой О. С. Газман понимал «процесс совместного с учащимся определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни».

В русле оказания помощи человеку в решении его проблем педагогическую поддержку разрабатывали многие из учеников и соратников О. С. Газмана (Т. Анохина, Н. Пикулина, Н. Н. Михайлова,

Т. В. Фролова, Т. Строкова и др.). По мнению Т. В. Анохиной, целью педагогической поддержки является устранение препятствий, мешающих успешному, самостоятельному продвижению человека в образовании (обучении, воспитании, саморазвитии). Предметом деятельности педагога по поддержке в образовании выступает процесс совместного со студентом преодоления препятствий, мешающих самостоятельно достигать результатов.

Такое понимание педагогической поддержки может существенно помочь в раскрытии сущности валеологической поддержки. Если говорить о проблемах здоровья современной молодежи, то теория и практика педагогической поддержки как нельзя, кстати, помогает в решении этих проблем. В системе педагогической поддержки имеются такие направления педагогической деятельности как: «Здоровье», «Учение», «Досуг», «Образ жизни» и др. Более всего нас интересуют направления «Здоровье» и «Образ жизни». Надо отметить, что в этой сфере в основном применяются различные здоровьесберегающие образовательные технологии.

Следует отметить, что проблемами, связанными с процессом здоровьесбережения студента, занимается психологическая служба вуза. Данному аспекту посвящены ряд диссертационных исследований (Е. В. Абаева, Т. Н. Мартынова и др.), где указано, что если традиционным содержанием работы психологической службы вуза на этапах ее развития была в основном исследовательская, прикладная, пропагандистская функции, то деятельность психологической службы на данный момент сосредоточена на предупреждении возможных личностных и межличностных проблем неблагополучия и социально-психологических конфликтов. В этой связи приоритетными направлениями деятельности становятся психопрофилактическое и психогигиеническое просвещение и психологическая культура, а так же психологическая диагностика, психологическое консультирование и психокоррекция.

К факторам психического здоровья относятся установки и ожидания, связанные с предстоящими событиями. Обобщенно их можно разделить на положительные (оптимистические) установки, которые выражаются в ожидании положительных событий, и отрицательные (пессимистические), о проявлении которых свидетельствует ожидание негативных событий. Первые помогают успешно преодолеть стресс, поскольку эмоции, испытываемые в трудных ситуациях, действуют как механизмы подкрепления деятельности. В случае отрицательных установок эмоции начинают оказывать деструктивное, ослабляющее действие. Ожидания по отношению к ситуации могут меняться в зависимости от конкретных

условий, однако можно выделять некоторые генерализированные ожидания, не зависящие от содержания ситуации, отражающие пессимистические, либо оптимистические установки индивида.

Таким образом, «амортизирующее» действие психологической поддержки показывает, что эмоциональное сопереживание и подкрепление со стороны других людей становится важным источником психического здоровья.

В рамках проблематики психического здоровья на первый план выступает второй вид поддержки – социальная поддержка.

Социальную поддержку в обобщенном виде можно определить как всяческую помощь, оказываемую индивиду средой в трудных ситуациях. Сюда относятся, прежде всего, проблемные ситуации, ситуации стресса, критические жизненные события и т.д.

Проблематика социальной поддержки в течение многих лет находится в центре внимания исследований, показывающих взаимозависимость между степенью психической нагрузки, подверженностью психосоматическим заболеваниям и мерой социальной поддержки.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что валеологическая поддержка есть составная часть всех рассмотренных выше видов поддержки. Однако, являясь также компонентом валеологического обучения может выступать как самостоятельное направление деятельности.

В научной литературе валеологическая поддержка рассматривается как система, оздоравливающих мероприятий по поддержке человека в раскрытии его внутренних резервов, достижении благополучия и в укреплении здоровья; системы, которая вооружает человека (подростка) знаниями и умениями, необходимыми для укрепления веры в собственные силы.

Говоря о валеологической поддержке нельзя не затронуть такое понятие как «здоровьесбережение».

Здоровьесбережение в образовании рассматривают:

- как сущностную динамическую характеристику процесса жизнедеятельности человека, характеризующуюся наличием знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности и устанавливающей в образовательном социуме приоритеты личности (В. С. Быков, Д. В. Викторов);

- как единство психофизиологических, медико-экологических и педагогических условий, обеспечивающих здоровосозидание и качество образованности (О. А. Бутакова);

- как систему мероприятий, обеспечивающих гармоничное духовное и физическое развитие личности студента, предупреждение

заболеваний, а также деятельность, направленную на сохранение и повышение уровня их здоровья, при этом выделяется личностный аспект здоровьесбережения – отношение личности к своему здоровью как ценности, которое выражается через интерес – избирательное отношение, мотив как побуждение, эмоции как механизм переживания отношений, установки как готовность целенаправленной деятельности (Н. С. Панчук);

- как один из важнейших принципов, реализуемых в современном образовании (С. Г. Молчанов).

Рассматривая понятие «здоровьесбережение» нельзя не отметить его синонимичность с понятием «валеологическая поддержка». Однако, в содержании понятия «здоровьесбережение» просматривается два вектора, один из которых имеет внешнюю направленность и выражается через систему педагогических условий, обеспечивающих здравосозидание, другой вектор имеет внутреннюю направленность, когда здоровьесбережение становится качественной характеристикой личности. Тогда как валеологическая поддержка трактуется с одной стороны, как система оздоровительных мероприятий, с другой, как система вооружающая знаниями, умениями и навыками по здоровьесбережению.

Таким образом, основываясь на теории и практике педагогической поддержки, принимая во внимание аспекты психологической и социальной поддержки, сущность процесса здоровьесбережения мы попытались сформулировать понятие «валеологическая поддержка». Итак, валеологическая поддержка – это педагогическая технология, направленная на помощь студенту в преодолении внутри- и внеорганизменных проблем, формирование здорового образа жизни, через получение необходимых знаний в области здоровьесбережения и предполагает дальнейшую разработку личностной траектории поддержания собственного здоровья студента.

#### **Литература**

1. Полетаева Н. М. Научно-практические основы валеологической педагогики: Монография / Н. М. Полетаева. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 210 с.
2. Степанов А. Д. Критерии здорового образа жизни и предпосылки его формирования / А. Д. Степанов. – М., – 2001.
3. Тюмасева З. И., Богданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб., 2004.

**Natalia Sinelnikova, Elena Shlyubul. Valeological support student health preservation at the University.**

*The article deals with the formation of health preservation students at the university. Problem can be solved by organizing student support valeologic. Substantiates the essence and content valeologic support, its relationship and interdependence with the pedagogical, psychological and social support to students.*

**Keywords:** *educational support, health preservation, valeological support.*

Поступила в редколлегию 30.09.2012

**УДК 376-056.263-053.2**

**Сіліна Галина Олександрівна**

Комунальний вищий навчальний заклад  
„Харківська академія неперервної освіти”

**Калініна Тетяна Станіславівна**

Комунальний вищий навчальний заклад  
„Харківська академія неперервної освіти”

**Замазій Юлія Олександрівна**

Комунальний вищий навчальний заклад  
„Харківська академія неперервної освіти”

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА:  
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*Розглянуто результати дослідження готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, визначено проблеми, напрями та перспективи удосконалення відповідної професійної компетентності педагогів.*

**Ключові слова:** *діти з порушеннями психофізичного розвитку, навчально-виховний процес, інклюзивна школа, інтеграція, інклюзія, інклюзивне навчання, діагностика, особливі освітні потреби.*

Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави, є однією з передумов повноцінного залучення дітей з вадами психофізичного розвитку у систему суспільних відносин [1]. Ключовим аспектом успішного впровадження інклюзивної освіти є формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії.

Дослідження готовності педагогічних працівників Харківського регіону до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчального закладу проведено на курсах підвищення

кваліфікації КВНЗ „Харківська академія неперервної освіти” у 2012 році співробітниками кафедри валеологічної та інклюзивної освіти. Респонденти – слухачі курсів підвищення кваліфікації – усього 874 особи.

У процесі дослідження з’ясувались такі питання: чи зустрічатись респонденти з дітьми, котрі мають порушення психофізичного розвитку; основні завдання в роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку; уявлення про труднощі, з якими стикається вчитель загальноосвітньої школи (вихователь ДНЗ) у роботі з дітьми, котрі мають порушення психофізичного розвитку; безпосереднє ставлення до спільного навчання та виховання дітей з нормальним і порушеним психофізичним розвитком; чи є бажання навчати й виховувати в своєму класі (групі) дитину з порушенням психофізичного розвитку; способи впровадження інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі; ставлення до введення у фахову освіту вчителя загальноосвітньої школи (вихователя ДНЗ) дисциплін, які забезпечать підготовку до роботи з дітьми, котрі мають порушення психофізичного розвитку.

Респондентам було запропоновано висловити думки щодо того, як можна розв’язати проблему інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх здорових однолітків у загальноосвітній школі, садку (варіанти надавались). Обрано такі відповіді (дехто обрав кілька відповідей, тому сума у загальному підсумку перевищує 100%): створення в загальноосвітній школі спеціальних класів – 55% респондентів; прийняття дітей з порушенням психофізичного розвитку в звичайні класи – 20%; додаткова підготовка вчителя для роботи з цими дітьми – 70%; наявність у школі посади педагога-дефектолога для роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку – 72%; ці діти мають навчатися у спеціальних школах – 35% респондентів.

Дослідження дало змогу зробити певні висновки. Педагогічні працівники в певній мірі мають сформоване уявлення про актуальність, мету та завдання інклюзивної освіти, але не відчують особистісної відповідальності за впровадження певної освітньої політики (суб’єктна пасивність); третина опитаних педагогічних працівників не сприймають ідей інтегрованого та інклюзивного навчання. Та навіть негативно налаштовані стосовно спільного навчання респонденти усвідомлюють потребу вчителя в оволодінні спеціальними знаннями з педагогіки та психології. Про це свідчать відповіді на запитання: „Чи варто вводити до фахової освіти вчителя загальноосвітньої школи (вихователя ДНЗ) дисципліни для додаткової підготовки його до роботи з дітьми, котрі мають порушення

психофізичного розвитку?” – 92% респондентів вважають, що потрібно.

Погляди працівників освіти на проблему навчання „особливих” дітей відображають домінуючий суспільний стереотип сприймання осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Це передусім наявність недоліків і проблем та відсутність бачення оптимістичних перспектив і можливостей. Деякі з респондентів основні завдання в педагогічній роботі спрощують (наприклад, створити полегшені умови, приділяти більше тепла і уваги; не звинувачувати дитину у поганому засвоєнні матеріалу; не карати, допомогти вижити; допомогти влитися у колектив тощо).

Найбільш поширеним серед педагогів є стереотип, що спільне навчання зашкодить дітям з порушеннями психофізичного розвитку: здорові діти не будуть їх розуміти та приймати у свій колектив; будуть насміхатися й ображати; діти з вадами будуть невстигаючими, відчувати себе неповноцінними. Лише окремі респонденти розуміють, що ставлення до „особливих” дітей не повинно бути стихійним, його потрібно цілеспрямовано формувати [2].

За результатами дослідження скореговане зміст та напрями діяльності секції психології, спеціальної та інклюзивної освіти, зокрема, заплановано:

- розробка навчально-тематичних посібників та рекомендацій щодо впровадження інклюзивної освіти та формування толерантного ставлення до осіб з інвалідністю;

- внесення змін до програм освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників всіх категорій;

- забезпечення на курсах підвищення кваліфікації поглибленої фахової підготовки фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (практичних психологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів (психопедагогів) та інших спеціалістів);

- проведення моніторингу готовності педагогів, практичних психологів та інших фахівців працювати в умовах інклюзії та обізнаності щодо особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

- розробка постійно діючих семінарів для педагогів, практичних психологів та інших фахівців з питань практичних аспектів впровадження інклюзивної (інтегрованої) освіти, надання корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу результатів дослідження заплановано розробку програм тематичних спецкурсів для педагогічних працівників з питань практичних аспектів впровадження інклюзивної (інтегрованої) освіти, надання корекційно-розвивальних послуг дітям з



особливими освітніми потребами: спецкурс „Корекційно-розвивальна робота практичного психолога в умовах інклюзивного навчання” (для практичних психологів); „Сучасні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти” (для керівників навчальних закладів та педагогічних працівників області). Дані спецкурси плануються впроваджувати на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників Харківської області.

#### Література

1. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Створення інклюзивних класів (програми особистісно зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років «Крок за кроком») / Е. Даніелс і К. Стаффорд // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 308 – 318.

2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Наук. світ, 2010. – С. 44 – 63.

**Galina Silina, Tetyana Kalinina, Juliya Zamazyi. Inclusive education: the problems of training teachers.**

*In article is opened the questions of scientific learning process children violations of psychophysical development, scientific and theoretical foundations, innovative technologies, followed by teaching support, and attention is focused on specific areas of search.*

**Keywords:** *children with special psychological and physical needs, educational process, integration, inclusion, inclusive education, diagnosis, special educational needs.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

**УДК 159.9.07 [173.1+173.7:574.91]**

**Смотрова Татьяна Николаевна**

Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (г. Балашов, Россия)

#### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СУПРУЖЕСКОЙ ПОДСИСТЕМЫ В СЕМЬЯХ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ**

*Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к трансформации супружеской и родительской подсистем в условиях вынужденной разлуки», № 12-06-00631.*

*Представлены результаты пилотажного исследования особенностей супружеской подсистемы в условиях вынужденной разлуки в семьях трудовых мигрантов на основе сравнения показателей любви и симпатии, распределения ролей в семье, удовлетворенности браком, выраженности тех или иных семейных установок с аналогичными показателями супругов, живущих вместе постоянно.*

**Ключевые слова:** *миграция, супружеская подсистема, удовлетворенность браком, семейные установки, ролевая структура семьи.*

Одной из острых социальных проблем современного российского общества является проблема внутренней миграции трудоспособного населения, обусловленная экономической нестабильностью, высоким уровнем безработицы, низкими доходами многих семей, особенно в малых городах и сельской местности.

Особое место в структуре внутренних миграционных потоков занимает так называемая временная миграция, или миграция на выезде одного из членов семьи (чаще мужчины), связанная с вынужденной разлукой. Такая разлука неизбежно приводит к трансформациям семейной ролевой структуры и функционирования супружеской и родительской подсистем, вызывает проблемы социально-психологической адаптации членов семьи к этим изменениям, порождает целый комплекс негативных переживаний: от тревоги одиночества до враждебной агрессивности. Однако на сегодняшний день можно констатировать недостаточность научного отражения описанных выше явлений, исследование которых может быть полезно для прогнозирования изменений семьи, тенденций ее развития как социального института, а также для оказания научно-практической помощи в преодолении психологических трудностей супругам из семей трудовых мигрантов.

В данной статье будет представлено одно из возможных методических решений задачи эмпирического исследования особенностей супружеской подсистемы в семьях трудовых мигрантов, а также результаты реализации этого решения в пилотажном исследовании.

В психологии накоплен существенный арсенал методических инструментов и достаточный опыт их применения в исследовании различных уровней семейных отношений, в том числе и взаимоотношений супругов.

Специалистам, работающим с семьей, хорошо известны характеристики, подлежащие анализу при изучении супружеской подсистемы. В их число входят особенности распределения семейных ролей между супругами, выраженность их эмоционального

притяжения друг к другу в виде симпатии или любви, глубина взаимопонимания на уровне прогностической эмпатии, удовлетворенность браком и другие. Не менее известны и методики, предназначенные для выявления выше перечисленных характеристик: методика изучения распределения семейных ролей (авторы Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), опросник «Шкала любви и симпатии» (автор З. Рубин, модификация Л. Я. Гозмана и Ю. Е. Алешиной), тест-опросник удовлетворенности браком (разработанный В. В. Столиным, Т. Л. Романовой и Г. П. Бугенко), опросник «Измерение установок в семейной паре» (авторы Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) [Алешина, 1987; Столин, 1984]. Именно эти методики были выбраны для изучения особенностей супружеской подсистемы в семьях трудовых мигрантов.

Решение поставленной задачи предполагает построение сравнительного исследования. Поэтому в выборку пилотажа, проводимого в г. Балашов Саратовской области, наряду с экспериментальной группой из 15 супружеских пар, в которых мужчина выезжает на заработки, была включена контрольная группа, в которой оба супруга работают по месту жительства. Экспериментальная и контрольная группы были выровнены по возрасту и стажу супружеской жизни.

Для обработки эмпирических данных применялись U-критерий Манна-Уитни и метод корреляционного анализа с использованием программы SPSS.17. При этом фактически сравнивались данные четырех подгрупп: экспериментальной женской, экспериментальной мужской, контрольной женской и контрольной мужской.

В ходе проведенной работы и на основе анализа результатов, достоверность которых была подтверждена методами математико-статистической обработки, сделаны следующие выводы, отражающие специфику супружеской подсистемы семей трудовых мигрантов:

1. В ситуации вынужденной разлуки, обусловленной процессами трудовой миграции, женщины и мужчины по-разному оценивают удовлетворенность браком. Наименьшую удовлетворенность браком испытывают мужчины, выезжающие на заработки. Женщины, являющиеся женами трудовых мигрантов, напротив, считают свой брак абсолютно благополучным, и обнаруживают высокие показатели удовлетворенности браком.
2. Женщины – жены трудовых мигрантов, по сравнению с женщинами, супруги которых работают по месту жительства, имеют более выраженную симпатию по отношению к своим мужьям, что проявляется в восхищении своими партнерами, в

более уважительном отношении к ним, и в высокой степени восприятия сходства с партнером.

3. В семьях контрольной и экспериментальной групп обнаружены различия в семейных установках:

- установка, отражающая роль и значение детей в жизни человека наиболее выражена у женщин из семей трудовых мигрантов, для которых, в условиях раздельного проживания с супругом, дети становятся объектом повышенной заботы и внимания, олицетворением нормальной семейной жизни;

- установка на более бережливое отношение к деньгам обнаруживается у мужчин, которые выезжают на заработки в другие регионы, так как именно ради материального благополучия они вынуждены жить вдали от семьи, испытывая при этом физические и моральные нервно-психические перегрузки, по сравнению с мужчинами, которые постоянно проживают со своей семьей.

4. В семьях трудовых мигрантов по сравнению с обычными семьями прослеживается меньшая согласованность между супругами в распределении семейных ролей, и выявляются конфликтные зоны в ролевой структуре семьи, обусловленные деформацией семейных установок. Такими зонами являются сфера воспитания детей и сфера материального обеспечения семьи.

5. В результате корреляционного анализа были выявлены общие и специфические черты, характеризующие супружеские отношения в семьях контрольной и экспериментальной групп.

Общность характеристик контрольной и экспериментальной групп проявляется во взаимосвязи уровня взаимной симпатии с исполнением мужчиной роли организатора семейной субкультуры.

Специфичным для семей мигрантов является взаимосвязь между чувством долга и удовлетворенностью браком: чем более выражена в семье установка, отражающая ориентацию на чувство долга, тем выше показатели удовлетворенности браком.

Специфичность супружеских отношений в семьях людей постоянно проживающих вместе проявляется во взаимосвязи любви с поддержанием женщиной благоприятного эмоционального климата: чем выше в семье показатели по шкале любви, тем более женщина ориентирована на исполнение этой роли.

Таким образом, при изучении особенностей супружеской подсистемы в семьях трудовых мигрантов – проблемы, характеризующейся научной актуальностью и новизной – может быть применен методический подход, который сочетает построение сравнительного исследования с использованием известных методик.

Следующий этап работы будет связан с обоснованием, подбором и апробацией методического инструментария, предназначенного для изучения социально-психологической адаптации семей трудовых мигрантов к условиям вынужденной разлуки.

#### Литература

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – М., 1987. – 120 с.

2. Столин В. В., Романова Т. А., Бутенко Г. П. Опросник удовлетворенности браком / В. В. Столин, Т. А. Романова, Г. П. Бутенко // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1984. – № 2. – С. 54 – 61.

#### **Tatyana Smotrova. Methodological groundings for the research of the peculiarities of a matrimonial subsystem in the families of migrant workers.**

*The article presents the results of a pilot research of the peculiarities of a matrimonial subsystem under the conditions of involuntary separation in the families of migrant workers on the basis of the comparison of the indicators of love and affection, a distribution of roles within the family, marriage satisfaction, a rate of these or those family attitudes with those of spouses from ordinary families constantly living together.*

**Keywords:** migration, matrimonial subsystem, marriage satisfaction, family attitudes, role structure of the family.

Поступила в редколлегию 30.09.2012

УДК 659.4:378

**Суховєєнко Катерина Ігорівна**

Харківський базовий медичний коледж № 1

#### **ПАРТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І – ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

*Проаналізовано роль партехнологій у створенні позитивного іміджу ВНЗ І – ІІ рівня акредитації.*

**Ключові слова:** партехнології, імідж, засоби масової інформації.

Практика сучасного освітнього процесу свідчить про важливість формування позитивного іміджу навчальних закладів, зокрема ВНЗ І – ІІ р. а. Такий імідж забезпечує конкурентоспроможність навчального

закладу на ринку освіти, його популярність серед можливих абітурієнтів, а також позитивно впливає на якість освіти. Одним з основних засобів створення позитивного іміджу навчального закладу є піартехнології, тому важливим є визначити, які піартехнології є найбільш ефективними саме в галузі освіти.

Цьому питанню останнім часом приділяється доволі багато уваги дослідниками, проте воно залишається не розв'язаним до кінця, а тому має перспективу подальшого вивчення. Крім того, більшість студій присвячена піартехнологіям у середній освіті, відповідно без урахування особливостей діяльності ВНЗ I – II р. а.

На початку слід дати визначення самому поняттю піартехнологій. У праці „Зв'язки з громадськістю” Ж. Шомелі, Д. Уїсмана знаходимо таку дефініцію: „зв'язки з громадськістю – це набір засобів, що застосовуються підприємствами для створення клімату довіри в колективі, а також у середовищі, з яким їм доводиться взаємодіяти, і суспільстві як такому, з метою забезпечити підтримку своєї діяльності та сприяти її розвитку. У кінцевому результаті вони мають створити гармонійний комплекс соціальних зв'язків, породжених економічною діяльністю в умовах лояльності та правдивої інформації” [5, с. 10]. Г. Татарінова у роботі „Теорія і практика зв'язків з громадськістю” [4] визначає піар як діяльність, завжди свідомо спрямовану, здійснювану на чиюсь користь. Це діяльність, що поєднує інтереси окремої організації та суспільства. В основі зв'язків з громадськістю лежить комунікація, яка має бути грамотно вибудована [4, с. 23].

Проаналізувавши роботи, присвячені проблемі піартехнологій в освіті, можна виділити такі аспекти, до яких зверталися вчені. К. Крутій у статті „Можливості PR-технологій і публісیتی у формуванні позитивного іміджу дошкільного навчального закладу” [1] зауважує, що необхідність формування позитивного іміджу навчального закладу обумовлена рядом причин: сильний позитивний імідж полегшує доступ до кращих ресурсів (фінансових, інформаційних, людських тощо), крім того, він робить навчальний заклад більш привабливим для педагогів, тому що є здатним більшою мірою забезпечити стабільність, задоволеність працею і професійний розвиток, а також дає ефект довіри до всього що, відбувається в стінах конкретного закладу. Також дослідниця говорить, про те, що PR в освітньому закладі здійснюється за двома напрямками – зв'язок з громадськістю та рекламування освітніх послуг. Крім того, піар має бути зовнішнім та внутрішнім, де зовнішній піар – це робота із зовнішнім простором дошкільного закладу: з партнерами, інвесторами, з усіма, крім співробітників дошкільного закладу, а внутрішній – це створення

сприятливих і довірливих відносин керівництва закладу з персоналом на всіх рівнях управління в освітньому просторі [1].

Н. Ласкова у роботі „Шкільний сайт як вагома складова єдиного інформаційного освітнього простору навчального закладу” [3] відзначає, що „раціонально організована робота ПР дозволяє встановити ефективне співробітництво з громадськістю, формувати та зміцнювати позитивну громадську думку про навчальний заклад та якість його освітніх послуг” [3]. Одним з найефективніших піар засобів вона називає шкільний сайт, який „всебічно висвітлює освітню, науково-практичну, громадську діяльність навчального закладу, надає можливість обмінюватись знаннями, творчими ідеями, досягненнями, формами позакласної роботи” [3].

Проблемі PR-технологій присвячена стаття В. Курилла, О. Савченко „Public Relations для вищих навчальних закладів” [2]. У цій роботі вчені виділяють три основні напрямки здійснення PR у вищому навчальному закладі: досягнення доброзичливого ставлення громадськості до ВНЗ, збереження репутації, а також продуктивні внутрішні відносини у ВНЗ, створення у співробітників почуття відповідальності і зацікавлення в справах і діях адміністрації. Науковці також виділяють основні проблеми ВНЗ, для вирішення яких необхідно залучати піартехнології: існування в умовах конкуренції, відсутність досвіду роботи в ринкових умовах, поява нових спеціальностей, проблема працевлаштування випускників та фінансування. Задіяними, на думку авторів статті, у цей аспект діяльності мають бути студенти, викладацький склад, інші співробітники закладу, випускники, керівники бізнесу, яке можуть забезпечити додаткове фінансування, місцева влада, уряд, ЗМІ, батьки та абітурієнти [2, с. 41-42].

Серед піартехнологій, які варто використовувати у ВНЗ, вчені виділяють активну власну видавничу діяльність, випуск презентаційних CD та CD-візиток, участь у виставках, зустрічі випускників, створення клубів за інтересами та професіями, функціонування внутрішньої преси; влаштування днів кар’єри, днів відкритих дверей, днів народження, ювілеїв; випуск збірників публікацій про ВНЗ; наявність подяк, виражених через ЗМІ, спеціальних заходів, конкурсів, турнірів (із запрошенням ЗМІ); участь у проблемних дискусіях, відкритих для преси; присвоєння почесного звання, ділові ігри з участю знаменитостей, майстер-класи, опитування, анкетування, презентацію освітніх програм, церемонії відкриття, прес-конференції, прес-релізи, грамоти, нагороди, спеціально засновані призи, плітки, чутки, скандали, публічні виступи, логотипи, фірмовий одяг, екскурсії по ВНЗ, сумісні з іншими ВНЗ акції [2, с. 43].

У своїй роботі ми хотіли б зупинитися на такому аспекті п'яртехнологій, як роль ЗМІ у формуванні позитивного іміджу навчального закладу. Як відомо, засоби масової інформації є четвертою владою в суспільстві, а отже, саме вони можуть здійснити вагомий вплив на імідж того чи іншого закладу освіти. Специфіка вищих навчальних закладів полягає в тому, що їхня діяльність нап'ямую залежить від уваги абітурієнтів, чим вони суттєво відрізняються від загальноосвітніх навчальних закладів, учнями яких найчастіше є діти, що мешкають у відповідному районі. Для ВНЗ територіальний принцип майже не діє. Тому, першою чергою, навчальний заклад має донести інформацію про власну діяльність до потенційних студентів. Ефективним засобом у цьому випадку є співпраця зі ЗМІ. Тут можуть бути використані рекламні ролики на телебаченні, оголошення в друкованій пресі, висвітлення роботи навчального закладу в новинах, телевізійні фільми про ВНЗ. Також можливо влаштування спеціальних заходів, на які б була запрошена преса.

Проте ЗМІ можуть протилежним чином вплинути на імідж навчального закладу. Варіантів цього існує кілька. По-перше, це «чорний п'яр», тобто замовлення на критику ВНЗ через ЗМІ. Причини цього можуть бути різними, проте результат буде, скоріш за все, негативним. Хоча деякі споживачі, звикнувши до критичного ставлення до інформації, переданої через пресу, навпаки, можуть проявити цікавість до закладу, який подають в суцільно негативному плані. Проте такий самий ефект може спостерігатися при активній саморекламі, що, цілком ймовірно, викличе відразу в глядача (читача). По-друге, активна участь преси в рекламі одного навчального закладу відповідно знижує статус іншого. При обмеженому фінансуванні державних навчальних закладів їм доволі важко конкурувати з комерційними ВНЗ, бюджет яких, як правило, більший.

Ще однією силою в сучасному медіапросторі є інтернет. Переоцінити можливості всесвітньої мережі доволі важко. Тому представленість ВНЗ там є обов'язковим п'ярзаходом. Це, першою чергою, має бути офіційний сайт закладу, як уже було зазначено в наведеному вище джерелі. Такий ресурс має забезпечити потенційного абітурієнта всією необхідною інформацією про історію навчального закладу, його діяльність, існуючі спеціальності, творчу, наукову та громадську діяльність студентів, а також про працевлаштування випускників. Важливим є те, що сайт має постійно оновлюватися, якщо є форум, то користувачі мають якомога швидше отримувати відповіді на питання, які їх цікавлять.

Інтернет також є місцем спілкування, а тому ті, хто обирають навчальний заклад, у якому б хотіли навчатися, можуть отримати інформацію безпосередньо від студентів (різноманітні соціальні



мережі, форуми). А тому внутрішній піар має бути спрямований на роботу зі студентами, які власними коментарями можуть дуже серйозно зіпсувати імідж навчального закладу. І в засобах масової інформації це зробити найлегше.

Отже, ми дійшли висновку, що піартехнології у діяльності сучасного ВНЗ I – II р. а. мають впроваджуватися постійно, грамотно та послідовно. Це сприятиме формуванню позитивного іміджу вищого навчального закладу. Серед цих технологій особливу увагу слід звернути на засоби масової інформації й особливо на таку частину медіапростору як інтернет.

### **Література**

1. Крутій К. Можливості PR-технологій і паблісіті у формуванні позитивного іміджу дошкільного навчального закладу / Катерина Крутій : [Електронний ресурс] // Режим доступу : [http://www.ukrdeti.com/metodrabota/mr5\\_4.html](http://www.ukrdeti.com/metodrabota/mr5_4.html). – Назва с титул. екрану.

2. Курілло В. Є., Савченко О. В. Public Relations для вищих навчальних закладів / В. Є. Курілло, О. В. Савченко // Наукові праці МДГУ. – 2004. – Вип. 20. – Т. 33. – С. 38 – 43.

3. Ласкова Н. О. Шкільний сайт як вагома складова єдиного інформаційного освітнього простору навчального закладу / Ласкова Наталія Олександрівна : [Електронний ресурс] // Режим доступу : [nmc.at.ua/pro\\_sajt.doc](http://nmc.at.ua/pro_sajt.doc). – Назва с титул. екрану.

4. Татарінова Г. Н. Теория и практика связей с общественностью : Учебное пособие / Г. Н. Татарінова. – Омск : Издательство ОмГТУ, 2009. – 215 с.

5. Шомели Ж., Уисман Д. Связи с общественностью. 9-е изд. / Ж. Шомели, Д. Уисман. – Пер. с франц. под ред. Г. Е. Алпатова. – СПб. : Издательский Дом «Нева», 2003. – 128 с.

**Kateryna Sukhovieienko. PR technologies in promoting a positive image of the higher educational establishment of the I – II level of accreditation.**

*The article deals with the role of the PR technologies in producing a positive image of the higher educational establishment of the I – II level of accreditation.*

**Keywords:** PR technologies, image, mass medias.

Надійшла до редколегії 30.09.2012

УДК 371.2(09)

Токуєва Наталія Володимирівна  
Полтавська державна аграрна академія

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ  
ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ  
(ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ ПЕДАГОГА М. АНДРІЄВСЬКОГО)**

*У статті висвітлено новаторські ідеї відомого українського педагога, Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя України, директора Гадяцької середньої школи-інтернату імені Є.П. Кочергіна Полтавської обласної ради М. Андрієвського (1922-1998 рр.) щодо організації професійної орієнтації як складної науково-практичної системи, яка покликана забезпечити підготовку освічених, моральних, висококваліфікованих, конкурентноспроможних особистостей, здатних до самостійної трудової діяльності, що набуває надзвичайно важливого значення саме в роботі з вихованцями інтернатних закладів освіти.*

**Ключові слова:** профорієнтаційна робота, загальноосвітня школа-інтернат, професійне самовизначення особистості, трудова діяльність.

Сучасна інтернатна освіта як складна соціальна система, що покликана підготувати вихованців освітніх закладів інтернатного типу до самостійної життєдіяльності в суспільстві та забезпечити їх повноцінну участь в усіх сферах соціальних відносин, перебуває на етапі реформування та модернізації усіх її структурних елементів. Актуальність нашого дослідження обумовлена новими тенденціями розвитку суспільства та новими вимогами до суспільного виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із неповних або багатодітних родин, педагогічно занедбаних дітей, схильних до девіантної чи деліквентної поведінки).

Для дослідження проблем всебічного повноцінного інтелектуально-духовного розвитку особистості в умовах загальноосвітнього інтернатного закладу, підвищення рівня соціальної адаптації вихованців, їхньої підготовки до професійного самовизначення ми звернулися до досвіду відомого українського педагога, Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя України, директора Гадяцької середньої школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна Полтавської обласної ради Михайла Костянтиновича Андрієвського. Одним із ефективних засобів вирішення цих складних завдань педагог-новатор убачав використання психолого-педагогічних засад

цілеспрямованої, планомірної й систематизованої профорієнтаційної роботи.

Отже, метою статті є визначення новаторських підходів М. Андрієвського до організації професійної орієнтації школярів в умовах інтернатного закладу освіти. Із огляду на це, перед нашим дослідженням ми ставимо завдання: за матеріалами педагогічної спадщини М. Андрієвського вивчити психолого-педагогічні засади професійної орієнтації вихованців шкіл-інтернатів, дослідити їхню роль в особистісному розвитку дитини та з'ясувати можливості використання досвіду полтавського педагога в освітянських реаліях сьогодення.

Методологічним, психологічним і загальнопедагогічним підходам до розробки сутності профорієнтації присвятили свої дослідження українські та зарубіжні науковці Н. Аксельрод, Е. Гінзберг, Є. Климов, П. Міллер (структурні напрями дослідження); М. Келланд, Є. Павлютенков, В. Фрум (мотиваційні теорії профорієнтації); Н. Левітов, К. Гуревич, Є. Климова (психологічні засади вивчення професій у системі профорієнтаційної роботи); І. Зязюн, В. Колінько, В. Моргун, Б. Федоришин (аспекти професійного розвитку особистості з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей індивіда як суб'єкта самовизначення); Ю. Аверичев, А. Васильєв, Б. Год, Т. Сорока, А. Шибанов (професійна орієнтація в системі трудового навчання й виховання) та ін.

Перебудова змісту освіти, регламентована положеннями „Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР” від 24 грудня 1958 року, була спрямована на забезпечення зв'язку наукових знань із життям і виробництвом, на підготовку учнів до свідомого вибору професії [5, с. 8]. В умовах шкіл-інтернатів цьому сприяла організація навчальних майстерень, створення шкільних навчально-дослідних ділянок, тісний зв'язок освітніх закладів із промисловими підприємствами та колгоспами, самообслуговування вихованців тощо.

Психолого-педагогічні умови функціонування системи профорієнтації в умовах інтернатних закладів освіти мають певні особливості, пов'язані з психологічними засадами педагогічно занедбаних дітей із статутом „соціального або біологічного сироти”, регламентованим життєустроєм у навчально-виховному закладі, деяким відчуженням від конкретних життєвих реалій, певними утриманськими настроями вихованців, обмеженням контактів поза школою, ускладненою соціальною адаптацією, відсутністю самостійних трудових навичок тощо. Для учнів інтернатної установи саме школа повинна забезпечити реалізацію усіх взаємозалежних

напрямів профорієнтаційної роботи: професійну інформацію, професійну консультацію, професійний відбір.

У постанові уряду „Про заходи по розвитку шкіл-інтернатів у 1959-1965 рр.” указувалося, що в справі трудового виховання та профорієнтації школярів, як показав досвід, школи-інтернати йдуть попереду масових шкіл, на вищому рівні готують їх до майбутньої діяльності в суспільстві. У постанові зазначалося: „У школі-інтернаті повинні бути створені найбільш сприятливі умови для всебічної середньої загальної і політехнічної освіти учнів, поєднання навчання з суспільно корисною працею і підготовки до практичної діяльності в різних галузях народного господарства” [4, с. 74].

Ураховуючи особливості профорієнтаційної роботи з контингентом вихованців інтернатного закладу, пов'язані з наслідками повної або часткової втрати дитиною родинних зв'язків, депривації батьківського піклування, набутого негативного соціального досвіду, ослаблення фізичного і психічного здоров'я, на уроках з усіх предметів учителі Гадяцької школи-інтернату „намагалися ставити перед учнями проблемну ситуацію, що потребувала найефективнішого вирішення, виховувала повагу до праці й до людей праці, готовність працювати у сфері матеріального виробництва” [1, с. 39]. Продовжуючи, М. Андрієвський писав: „Професійна орієнтація здійснюється під час вивчення основ наук на заняттях, на спеціальних уроках праці і трудового виховання, в процесі позакласної та позашкільної роботи з учнями. І, можна сказати, що ми добилися вироблення певної системи” [1, с. 38].

Професійне самовизначення, на думку М. Андрієвського, неможливо здійснювати поза трудовою діяльністю: „Ми поставили перед собою завдання, щоб тема праці, тема величі людей праці звучала на уроках із усіх дисциплін, у всіх виховних заходах, починаючи з першого класу і до випускного. Закони фізики, хімії, біології в промисловості і сільському господарстві реалізуються через працю людей. Добитися того, щоб учні усвідомили ці істини, – одне з найважливіших завдань педагога” [1, с. 39]. Пізнавальний і навчальний елемент праці виявлявся перш за все у вивченні основ наук, у процесі якого учні знайомилися з технічним застосуванням цих наук у головних галузях виробництва та сільського господарства, навчалися умінню використовувати знання на практиці (робота на уроках і на лабораторних заняттях, праця на навчально-дослідних ділянках, факультативна та гурткова робота, навчальні екскурсії на промислові підприємства, до колгоспів, радгоспів тощо).

Вагоме значення в системі трудового виховання, політехнічного навчання та професійної орієнтації у Гадяцькій школі-інтернаті надавалося проведенню у 8-10 класах факультативних занять (на що

виділялося 5 годин на тиждень), організації предметних, технічних гуртків, самодіяльних (музичних, танцювальних, театрального) колективів, проведенню туристичних походів, краєзнавчих, навчальних екскурсій та інших позаурочних заходів, що були направлені на здійснення виробничої спеціалізації та розширення політехнічного кругозору. Програми факультативних курсів були побудовані так, що вони спиралися на основи наук і в той же час надавали вихованцям інтернатного закладу конкретні загальнотрудові і певні спеціальні навички, а після закінчення курсу – документ про отримання ними спеціальності (робітника, шофера, тракториста, кравчині тощо). Таким чином, здобуття кваліфікації було поставлено не на шкоду загальному й політехнічному навчанню, а на його базі і в зв'язку з ним. Воно знайомило школярів із конкретними трудовими навичками, сприяло формуванню психологічної готовності до праці, заклало основи загальної трудової і політехнічної підготовки учнів і допомагало у виборі професії.

М. Андрієвський із перших днів роботи на посаді директора Гадяцької школи-інтернату, проголошуючи принципи дитиноцентризму, неодноразово вказував на психолого-педагогічний аспект профорієнтаційної роботи, який передбачає виявлення й формування інтересів, схильностей і можливостей учнів, а також практичну допомогу у виборі професії, що найбільш відповідає індивідуально-психологічним особливостям особистості. Від обґрунтованого вибору професії, на думку педагога, залежить рівень реалізації особистості в різних сферах життєдіяльності, до якого вихованців інтернатних установ може підготувати лише школа [3, с. 3].

У шкільному кабінеті професійної орієнтації були зібрані матеріали соціологічних досліджень, які виявили широкий діапазон найбільш популярних серед випускників школи-інтернату професій. „Чимало наших випускників, – писав М. Андрієвський, – працює за професією, здобутою в стінах школи – кравчинями та столярами, хоча є серед них агрономи і механізатори, геологи, інженери, військові, моряки, актори, поети, журналісти. Особливо популярні, як показало дослідження, – професії вчителя та хлібороба. Звичайно, нам дуже приємно, що чимало наших випускників, постійно бачачи перед собою приклад самовідданої вчительської праці, наслідують його. Закономірно й те, що зростаючи у близькості до землі, проймаються змалку турботою дорослих про врожай, якою живе район. І це – теж наша гордість” [1, с. 45-46].

Спрямування професійної орієнтації на сільськогосподарські професії було визначено місцезнаходженням школи-інтернату: місто Гадяч – центр сільськогосподарського району. М. Андрієвський

неодноразово вказував, що найефективнішими напрямками трудового виховання та профорієнтації є робота в учнівських виробничих бригадах. Вона надавала можливість оволодівати виробничими навичками та дозволяла приносити практичну користь господарствам; дослідницька робота з сортовивчення сільськогосподарських культур на навчально-дослідних ділянках площею, робота у підсобному навчально-допоміжному господарстві (у теплиці, розаріумі, на городині, у садку, на свинофермі), що вважалося кращим у Полтавській області та надавало практичну допомогу у фінансово-господарській діяльності школи-інтернату (наприклад, у 1980 р. харчування було здешевлено на 17,6 коп. на один дітодень) [2, арк. 28]. Це дозволяло вихованцям інтернатного закладу на практиці перевірити свої здібності та можливості щодо виконання науково-дослідницьких і практичних сільськогосподарських робіт, знайомило з виробничими технологіями, поглиблювало знання про структуру та поділ праці в господарстві, формувало стійкий інтерес до певних професій.

Отже, можна зробити висновок, що теоретичні напрацювання і практичний досвід М. Андрієвського у Гадяцькій середній школі-інтернаті, яку він очолював протягом 36 років і за короткий час перетворив на зразковий навчальний заклад, зробив вагомий внесок у розробку складної науково-практичної системи профорієнтаційної роботи, її інформаційну і методичну основу, яку складають глибокі знання змісту і умов професійної діяльності, перспективи розвитку професій, форм та умов їх здобуття, правильні уявлення школярів про вимоги професій до психофізіологічних та особистісних якостей людини, психодіагностична оцінка індивідуально-психологічних особливостей людини. Знайти оптимальне сполучення особистісних бажань і суспільних потреб – основна мета всієї системи профорієнтаційної роботи, яка на сучасному етапі перебудови інтернатних закладів освіти має найважливіше значення в системі соціального виховання дітей з певними життєвими проблемами. Конкретність, цілеспрямованість, планомірність і науково-методична забезпеченість професійної орієнтації, що характеризує теоретично-практичний доробок М. Андрієвського, може бути використано для подальшого вирішення проблем організації професійної орієнтації школярів в умовах загальноосвітніх інтернатних закладів та збагатити національний педагогічний досвід.

### **Література**

1. Андрієвський М. К., Павелко В. В. Прилучення до життя / М. К. Андрієвський, В. В. Павелко. – Київ : Політвидав України, 1979. – 102 с.

2. Інформація Полтавського обласного відділу народної освіти про хід виконання наказу Міністерства освіти Української РСР № 76

від 02.04.80 р. «Про покращення діяльності навчально-підсобних господарств інтернатних закладів Української РСР». – ФР-4298. – Оп. 8. – С. 470. – Арк. 27 – 32.

3. Мартусь В. Академія педагогічної практики. З досвіду роботи Гадяцької школи-інтернату / В. Мартусь // Зоря Полтавщини. – 1966. – № 272. – С. 3.

4. Покась В. Становлення та розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956-66 рр.) / В. Покась // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 74 – 75.

5. Саврукова О. Г. Професійна орієнтація в історії советської школи / О. Г. Саврукова // Школа и производство. – 1974. – № 6. – С. 8.

**Nataliia Tokuiieva. Psychological and pedagogical peculiarities of vocational guidance work in a boarding facility of Ukraine (according to the experience of the educator M. Andriyevskiy).**

*The article highlights the innovative ideas of the famous Ukrainian educator, the Hero of Socialist Labour, Honored Teacher of Ukraine, the headmaster of Gadyach secondary boarding school named after E.P. Kochergin of Poltava Regional Council M. Andriyevskiy (1922-1998) regarding the organization of vocational guidance as a complex research and practice system which is designed to provide the training of educated, moral, highly skilled, competitive individuals, capable of independent labour activity, which becomes extremely important in the work with pupils of boarding educational facilities.*

**Keywords:** vocational guidance work, boarding school, professional self-identification of the individual, labour activity.

Надійшла до редколегії 28.09.2012

УДК 371.14

**Холковська Ірина Леонідівна**

Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

**ДІАГНОСТИКА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Проаналізовано діагностичний інструментарій, що може використовуватися на різних етапах конфліктологічної підготовки майбутніх учителів. Запропоновано комплексний підхід до діагностування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів, який передбачає використання трьох блоків*

*методик: методик діагностування окремих особистісних якостей, необхідних для конструктивної поведінки в умовах конфлікту; методик визначення конфліктогенності освітнього середовища; методик моніторингу розвитку конфліктологічної компетентності студентів.*

**Ключові слова:** *діагностика, діагностичний інструментарій, педагогічний конфлікт, конфліктологічна готовність майбутніх учителів.*

Педагогічна діяльність характеризується потенційною конфліктогенністю, що зумовлюється низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників: високим рівнем психологічної напруженості; підвищеним емоційним тонуом учасників конфлікту; стресогенністю, пов'язаною з постійним оцінюванням і контролем діяльності; періодами підвищеної конфліктності дітей, зумовленими їх віковими особливостями; стійким, інерційним характером конфліктів. Об'єктивні суперечності педагогічного процесу роблять неминучим періодичне виникнення конфліктів, а здатність до управління ними – необхідною складовою професійної готовності вчителя. Школа потребує вчителів, здатних конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях, організувати продуктивну міжособистісну взаємодію з учнями на засадах толерантності, взаємної поваги і довіри.

Відповідно до обгрунтованої нами концепції, професійну підготовку майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі доцільно здійснювати поетапно за такими блоками: пізнавально-інформаційний блок – формування системи наукових знань про конфлікт, його причини, особливості перебігу, способи попередження та розв'язання; операційно-діяльнісний блок – вироблення системи практичних умінь і навичок попередження та розв'язання конфліктів у педагогічному процесі; рефлексивно-оцінний блок – формування системи умінь і навичок аналізу постконфліктної ситуації, співставлення реальних результатів із прогнозованими. Кожен із визначених етапів-блоків має забезпечуватись діагностичним інструментарієм, за допомогою якого можна було б визначити рівень сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів в освітньому середовищі.

*Мета* даної статті полягає у визначенні методик, що можуть використовуватися у процесі діагностики сформованості у майбутніх учителів особистісних якостей, умінь і здібностей, необхідних для конструктивної поведінки в умовах педагогічного конфлікту.

Діагностика готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів залежить від визначення вихідних підходів до



етапів їх конфліктологічної підготовки. Загалом можна виокремити два основні підходи: диференційовано-послідовний і концентрично-інтегрований. Диференційовано-послідовний підхід реалізується, коли у відповідності з етапами професійної підготовки майбутніх учителів завдання розвитку необхідних для конструктивної поведінки в умовах конфлікту якостей і здібностей формуються послідовно: спочатку в інтелектуальній сфері (перший етап – формування знань про конфлікти); потім у мотиваційній, емоційній сферах (другий етап – розвиток саморегуляції, рефлексії); згодом у предметно-практичній сфері (третій етап – розвиток конфліктологічних умінь) індивідуальності студента. Концентрично-інтегрований підхід реалізується, коли кожен етап конфліктологічної підготовки передбачає розвиток всіх сфер у єдності, завдяки чому відбувається їх поступовий перехід на більш високий рівень функціонування. Перший підхід, на наш погляд, більшою мірою відповідає природі цілісного педагогічного процесу і специфіці підготовки майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів.

У сучасній педагогіці накопичений певний набір апробованих методик, які дозволяють визначити рівень розвитку особистісних якостей і умінь, необхідних для конструктивної поведінки в умовах конфліктної взаємодії. Більшість методик стосується проблематики особливостей педагогічного спілкування під час конфлікту. Однією з таких методик є опитувальник "Незакінчені ситуації", розроблений Е. І. Кіршбаумом. В опитувальнику респонденту пропонується сконструювати й описати власний варіант закінчення конфліктної ситуації між учителем і учнем. Запропоновані відповіді співвідносяться з однією із категорій: "репресивні заходи", "ігнорування конфлікту", "з'ясування мотивів", "стимул до особистих змін", "рефлексивні висловлювання" [2].

І. І. Ридановою розроблені тести для діагностування терпимості, конфліктогенності, конфліктної компетентності, такту вчителя. У тестах пропонуються варіанти конфліктних ситуацій, що супроводжуються гіпотетичними виходами з них. За вибором відповіді оцінюється стиль педагогічного спілкування майбутнього педагога, схильність до насильницького або ненасильницького подолання міжособистісної суперечностей, схильність до виважених чи репресивних реакцій, схильність до нестандартних чи традиційних дій у конфліктних ситуаціях [4].

Оцінити рівень конфліктності особистості майбутнього педагога можна за допомогою методики "Оцінка рівня конфліктності особистості" В. І. Андрєєва. Тест містить 14 питань рефлексивного змісту, спрямованих на самооцінку конфліктогенних якостей (дратівливість, нетерпимість, нестриманість), можливих причин

конфліктів (несправедливість, егоїзм), конфліктних емоційних станів. Запропоновані респондентами варіанти відповідей можна розподілити за десятима рівнями (від "дуже низького" до "найвищого") конфліктності [3].

О. А. Іванова пропонує використовувати для діагностики конфліктологічної компетентності вчителів такий комплекс методик: методика оцінки рівня конфліктологічної грамотності – інтелектуального компонента конфліктологічної компетентності; тест Томаса для виявлення домінуючих стратегій поведінки у конфлікті; тест С. В. Белова для діагностики схильності до діалогічної взаємодії; методика самооцінки толерантності [1].

Ми поділяємо думку Н. В. Самсонової щодо доцільності застосування комплексного підходу у процесі діагностування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів [5]. На наш погляд, діагностичний компонент педагогічної моделі формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів має складатися з трьох блоків методик: 1) методик діагностування окремих особистісних якостей, необхідних для конструктивної поведінки в умовах конфлікту (блок часткових методик); 2) методик визначення конфліктогенності освітнього середовища (блок фактологічних методик); 3) методик моніторингу розвитку конфліктологічної компетентності студентів (блок моніторингу). Перший блок охоплює методики вимірювання конфліктогенних якостей в інтелектуальній, емоційній, мотиваційній, вольовій, предметно-практичній, екзистенційній, регулятивній сферах і структурується у процедурах самодіагностики студентів (вивчення ригідності, імпульсивності, конфліктності самооцінки, реактивної і особистісної тривожності, домінуючих стратегій психологічного захисту, тенденцій поведінки в реальній групі, суб'єктивного контролю, стилю конфліктної взаємодії). На основі отриманих даних складаються карти "Конфліктний профіль студента", "Самодіагностика готовності до попередження та розв'язання конфліктів". Блок фактологічних методик містить анкету на виявлення конфліктогенного змісту освітнього середовища, соціометрію і передбачає складання на цій основі карти "Конфліктогенність освітнього середовища", банку конфліктних педагогічних ситуацій. Мета цього блоку – отримати дані про характер і зміст можливих конфліктних ситуацій і конфліктів у процесі навчально-виховної взаємодії. Блок моніторингу містить описані вище методики, структуровані у відповідності з етапами формування готовності майбутніх учителів до попередження та вирішення конфліктів. Його призначення полягає в систематичному діагностично-прогностичному вивченні рівня конфліктологічної

компетентності студентів на різних етапах їх професійної підготовки з метою вибору адекватних педагогічних методів і прийомів.

*Висновки.* Отже, під час діагностування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі доцільно дотримуватися комплексного підходу, який передбачає застосування методик, спрямованих на: діагностику професійно важливих особистісних якостей, що визначають готовність до попередження та вирішення конфліктів; супроводжувальну діагностику освітнього середовища з метою виявлення фактологічних даних про причини, типологію педагогічних конфліктів; моніторинг готовності майбутніх учителів до конструктивної поведінки в умовах конфліктної взаємодії.

### Література

1. Иванова О. А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. А. Иванова. – СПб., 2004. – 49 с.

2. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 141 с.

3. Новикова С. А. Предупреждение конфликтов в профессиональной деятельности педагогического коллектива вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Новикова. – М., 2002. – 233 с.

4. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319 с.

5. Самсонова Н. В. Формирование конфликтологической культуры специалиста: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. В. Самсонова. – Калининград, 2003. – 362 с.

### **Iryna Holkovska. Diagnostics of conflict readiness future teachers.**

*The article analyzes the diagnostic tools that can be used at different stages of the conflict training of future teachers. A comprehensive approach to diagnosing the readiness of teachers to prevent and resolve conflicts, which involves the use of three blocks of methods: methods of diagnosing certain personal qualities needed for constructive behavior in conflict; techniques of conflict in an educational environment; methods of monitoring the development of conflict competence of students.*

**Keywords:** *diagnostics, diagnostic tools, pedagogical conflict, the conflict readiness of future teachers.*

Надійшла до редколегії 30.09.2012

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Рассматривается здоровьесбережение как педагогическая проблема. На примере своего опыта работы автор предлагает путь решения проблемы. Анализируется система комплексного и систематического применения мультимедийных технологий, накопительной системы оценки за урок и групповых форм работы. Показан положительный эффект влияния данных технологий на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Особое внимание обращается на объем и содержание домашнего задания. Даются практические рекомендации по проведению физкультминутки. Содержание опыта отвечает на актуальные вопросы – какими путями должен идти педагог, чтобы создать благоприятные условия для сохранения и укрепления физического, духовного и социального здоровья подрастающего поколения.*

**Ключевые слова:** *из опыта работы учителя математики, здоровьесбережение.*

Дети – наше будущее, зеркало общества, его богатство. Судьба нации зависит от того, какими вырастут наши дети, какое будет у них психическое, физическое здоровье, насколько они будут способны найти свое место в обществе. Поэтому проблема сохранения и укрепления здоровья детей как никогда актуальна, более того в Законе Украины „Про общее среднее образование” сказано, что цель образования этого уровня – интеллектуальное и физическое развитие личности.

Педагогическая наука определила путь достижения этой цели – разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий. Здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся. Проблема состоит в том, что многие педагоги считают, что сохранением и укреплением здоровья учащихся в школе должны заниматься специально подготовленные профессионалы: медицинские работники, преподаватели ОБЖ и физической культуры. При этом урок остается основной организационной формой образовательного процесса, которая непосредственно зависит от учителя.

Мои поиски методов обучения направленных на сохранение и укрепление здоровья детей, привели к системе комплексного использования мультимедийных технологий, накопительной системы оценки за урок и групповых форм работы.

Во-первых, широкое использование мультимедийных технологий резко повышает эффективность методов обучения всех форм организации учебного процесса. При этом, компьютер не заменяет учителя, а является лишь инструментом педагогической деятельности, его помощником. Использование мультимедийных технологий позволяет:

- создать учащимся комфортные условия работы на уроке;
- повысить наглядность обучения и информативность урока;
- реализовать доступность восприятия информации за счет одновременного представления информации в визуальной и слуховой формах;
- концентрировать внимание учащихся в фазе его биологического снижения за счет художественно-эстетического исполнения слайдов-заставок или за счет целесообразного примененного анимации и звуковых эффектов;
- стимулировать мотивацию обучения;
- создать атмосферу праздника и сказки за счет анимационных эффектов.

Во-вторых, одна из важнейших технологий здоровьесбережения – школьная оценка. Большое внимание необходимо уделять системе оценивания результатов обучения, учитывая наличие такого явления как субъективизм при оценке ученических работ, что может крайне отрицательно повлиять на успешность обучения. Данная система оценки за урок дает возможность:

- учителю проводить урок на высоком эмоциональном уровне;
- сделать процесс оценивания прозрачным;
- осуществлять дифференцированный подход;
- развивать умения учащихся оценивать свои знания;
- учащимся сравнить свои результаты с результатами одноклассников;
- заинтересовать учащихся работать в течение всего урока;
- создать атмосферу заинтересованности, повысить интерес к предмету.

В-третьих, сохранению нравственного, социального здоровья учащихся способствует широкое применение различных видов групповой работы. Идея состоит в том, что в течение урока ученик становится членом нескольких групп, то есть в вариативности его группового представительства. Таким образом, создается „групповое

поле интересов” как открытая, не замкнутая система, трансформирующаяся в зависимости от целей и задач урока.

Говоря о здоровьесбережении нельзя не сказать о домашнем задании и физкультминутке. Безусловно, здоровьесбережение зависит от объема и уровня сложности домашнего задания. Вреден для здоровья достаточно распространенный педагогический прием наказания домашним заданием повышенного объема или сложности. Чаще всего, если ребенок не справился с домашним заданием два-три раза, он теряет интерес к этому процессу. Поэтому к дозировке домашнего задания и мере сложности нужно относиться со всей ответственностью: соизмерять объем и сложность с возможностями ученика.

Здоровьесбережению служат уроки с использованием игровых технологий, помогающие решать не только проблемы мотивации, развития учащихся, но и социализации. В игре и через игровое общение у растущего человека проявляется и формируется мировоззрение, потребность воздействовать на мир, адекватно воспринимать происходящее. В игре независимо от сознания ребенка работают различные группы мышц, что благотворно влияет на здоровье.

С целью сохранения здоровья учащихся необходимо проводить физкультминутки. И подходить к ним надо творчески, стараясь всячески разнообразить это процесс. Можно подобрать упражнения соответствующие изучаемой теме. Например, урок геометрии в 7 классе: показать руками – острый угол – тупой угол – развернутый угол – прямой угол – вертикальные углы – перпендикулярные прямые – параллельные прямые.

Таким образом, от правильной организации урока, уровня его рациональности во многом зависят функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное наступление утомления, а значит способствовать сохранению и укреплению здоровья подрастающего поколения.

#### **Литература**

1. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии / Н. К. Смирнов. – М., 2003.
2. Шклярова О. А. Технология педагогики здоровья / О. А. Шклярова // Методист. – 2002. – № 6.

#### **Inna Kholodnykh. Saving health as a pedagogical problem.**

*This article examines the health preservation as a pedagogical problem. On the example of his experience, the author offers a solution to the problem.*

*The system of integrated and systematic application of multimedia technologies, the storage system of evaluation for the lesson and group modalities. Shows a positive effect of these technologies to preserve and promote the health of students. Particular attention is drawn to the scope and content of homework. Practical recommendations for the physical culture's breaks. Content of experience responding to topical questions in what way to go teacher, to create favorable conditions for the preservation and strengthening of the physical, mental and social health of the younger generation.*

**Keywords:** *From the experience of teachers of mathematics, saving health.*

Поступила в редколлегію 30.09.2012

**УДК 316.454.52:37.091.33**

**Хоменко Євгенія Григорівна**

Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка

### **ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*На основі теоретичного аналізу наукових джерел в статті представлено поняття педагогічної взаємодії. Проаналізувавши праці видатних психологів минулого століття і праці науковців сучасності, розглянуто форми навчальної взаємодії. Враховуючи те, що на сучасному етапі змінюється зміст освіти, в поданій статті розглядається педагогічне спілкування як форма навчальної взаємодії. Також подано визначення професійно-педагогічного спілкування. Виділено когнітивний, регулятивний і духовний компоненти педагогічного спілкування, а також проаналізовано основні функції, які виконує спілкування учителя з учнями, а саме - пізнавальну, емотивну, виховну, фасилітативну, регулятивну та функцію самоактуалізації.*

**Ключові слова:** *навчальна взаємодія, спілкування, педагогічне спілкування.*

В умовах гуманізації сучасного суспільства великого значення набуває надання навчальному процесу ознак активної взаємодії педагога та учнів, у результаті якої у школярів ефективно формувалася б цілісна система наукових знань, вмінь та навичок. Як зазначають вітчизняні автори Б. Ф. Ломов, О. М. Леонт'єв та В. А. Кан-Калік, для цього необхідно перебороти деяку інертність мислення та діяльності педагогів традиційної школи, застосувати такі засоби і прийоми

педагогічного спілкування, що сприяли б максимальній пізнавальній активності дітей.

Проблема навчальної взаємодії учителів і учнів завжди цікавила дослідників. Що ж стосується сучасних науковців, необхідно згадати Н. В. Ключеву, М. М. Кашапова, О. І. Власову, Л. М. Проколієнко, С. Н. Батракову, Т. Башинську, які розглядали прикладні аспекти здійснення педагогічного спілкування в школі. На необхідність розв'язання різноманітних проблеми, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. В. Глузман, Т. В. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, В. К. Майбородова, Н. С. Побірченко, Н. В. Пузиркова, О. А. Рацул та ін.. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Емоційно – комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е. І. Беленкіна, Л. В. Жарова, В. В. Котов, М. М. Рибаківа, М. В. Седова, Р. Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають співробітництво з дітьми М. А. Вейт, Б. Г. Огаянц, О. В. Суботський.

Проте, зважаючи на те, що на сучасному етапі зміст освіти кардинально змінюється, модифікуються і форми навчальної взаємодії, зокрема й суть педагогічного спілкування. Доцільним було б детально проаналізувати співвідношення навчальної взаємодії і педагогічного спілкування.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми взаємодії у педагогічному спілкуванні, аналіз основних компонентів і функцій педагогічного спілкування.

У психологічній науці поняття міжособистісна взаємодія розглядається різнопланово. Взагалі, поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. З погляду філософії ця категорія являє собою одну із загальних форм взаємозв'язку між явищами. Її суть полягає у зворотному впливі одного предмета чи явища на інше. Отож взаємодія відтворює процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого.

Що стосується педагогічного процесу, то взаємодія – процес безпосереднього чи опосередкованого впливу вчителя й учнів один на одного, який породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, взаємоперехід, взаємо-творчість. Взаємодія вчителя й учнів – цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співтворчість) компонентів, які



взаємообумовлюють один одного: вчитель може зрозуміти внутрішній світ учня, спілкуючись з ним, довіра і відкритість у спілкуванні виникає за умови розуміння вчителем внутрішнього світу учня, результат співпраці та співтворчості залежить від передбачення емоційних реакцій іншої людини в конкретних ситуаціях [1].

У навчально-виховній діяльності педагога провідне місце посідають його стосунки з учнями. Вони являють собою багатоплановий процес морально-психологічних контактів між людьми, зумовлений суспільними відносинами. Педагогічна взаємодія - це цілеспрямована система навчально-виховних контактів учителя чи вихователя з дітьми. Поза ними виховання особистості неможливе [5].

На думку О. І. Власової, формою навчальної взаємодії є педагогічне спілкування. Це особистісно і соціально зорієнтована взаємодія, яка створює соціально-психологічний клімат, атмосферу праці педагога й учнів, у якій розв'язуються завдання навчання і виховання [2].

Стосунки у сфері «учитель-учень» – це певна взаємодія, що спрямована на взаємне пізнання і обмін інформацією з допомогою різних засобів комунікації з метою встановлення взаємостосунків, сприятливих для сумісної діяльності.

В. А. Кан-Калік вважає, що спілкування у педагогічній роботі виступає, по-перше, як засіб вирішення учбових задач, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, по-третє, як спосіб організації взаємостосунків вихователя і дітей, які забезпечують успішність навчання і виховання. Він виділяє професійно-педагогічне спілкування, як систему прийомів, методів і навичок органічного соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємодії з допомогою різноманітних комунікативних засобів. Причому педагог виступає як активатор цього процесу, організує його і керує ним. Педагогічне спілкування в системі «педагог-учень» є різновидом професійного спілкування, що виступає як невід'ємний елемент праці учителя в діяльності організатора, вихователя, керівника, лікаря і ін. [3]

Н. В. Ключева виділяє наступні компоненти педагогічного спілкування:

1. Когнітивний компонент – знання загальних закономірностей спілкування, структури спілкування; особливостей реалізації комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін спілкування;

2. Регулятивний компонент – вміння передавати інформацію, використовувати весь арсенал комунікативних засобів, методів і прийомів; організовувати взаємостосунки з дітьми і взаємовідносини дітей в процесі сумісної діяльності; зрозуміти актуальний емоційно-

психологічний стан, адекватно сприймати і об'єктивно оцінювати особистісні якості і поведінку іншої людини;

3. Афективний компонент – емоційний стан, що характеризує ставлення, переживання, що виникають між партнерами по спілкуванню;

4. Духовний компонент – сплав інтелектуальних здібностей і духовного стану. Духовні здібності – це здібності розуміти, оцінювати і зображати інших людей в своїй творчості, це інтегральний прояв інтелекту і духовності особистості [5].

Таким чином, педагогічне спілкування – це надзвичайно багатогранний процес. Кожна його грань визначається контекстом взаємодій. У зв'язку з цим В. А. Кан-Калік виділяє ряд важливих функцій, що реалізуються у педагогічному спілкуванні. По-перше, автор виділяє пізнавальну функцію, що забезпечує пояснення оточуючого світу. Другою важливою функцією він вважає емотивну, що відображає ставлення комунікатора до інформації що повідомляється і до співрозмовника. Третьою функцією визначається виховна, яка скерована на формування соціально корисних якостей особистості учня. Четверта функція має фасилітативний зміст і спрямована на полегшення учню процесу вираження себе, проявів того, що в ньому є позитивного. Наступна функція виконує регулятивну дію і спрямовує співрозмовника до активності, координації діяльності шляхом спілкування. Насамкінець, В. А. Кан-Калік розглядає функцію самоактуалізації педагогічного спілкування, що передбачає створення умов для реалізації особистістю своїх можливостей [3].

О. М. Леонтєв, виділяючи і підкреслюючи значимість дидактично-виховної функції педагогічного спілкування відмічає, що оптимальним є педагогічне спілкування учителя з учнями, що створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра. Таке спілкування забезпечує сприятливий емоційний клімат, керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє учителю максимально використовувати власні особистісні особливості [4].

На думку О. І. Власової, педагогічне спілкування характеризується потрібною спрямованістю: на саму навчальну взаємодію, на учнів (їхній актуальний стан, перспективи розвитку) й на предмет засвоєння. Тож, у педагогічному спілкуванні вона виділяє навчальну, виховну й фасилітативну функції [2].

Таким чином, можна тлумачити педагогічне спілкування – як контактний і дистантний, інформаційний, координаційний процес, що встановлює стосунки взаємодії всіх суб'єктів. Зацікавленість в успіху

дитини, сприятлива для контакту атмосфера допомагає, полегшує спілкування, сприяє самоактуалізації і подальшому розвитку учня [5].

Отже, можна зробити висновок, що педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, що включає когнітивний, афективний, регулятивний та духовний компоненти. Воно виконує пізнавальну, емотивну, виховну, фасилітативну, регулятивну та функцію самоактуалізації. Проте, найвищої ефективності взаємодія у навчальному процесі може досягти лише при умові позитивної спрямованості педагога на продуктивну співпрацю з учнями, що є запорукою оптимізації навчання та виховання.

### Література

1. Башинська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / Т. Башинська // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 55 – 58.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Как-Калик. – Грозный : Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого, 1979. – 138 с.
4. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1979, – 48 с.
5. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / [под ред. Н. В. Ключевой]. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

### **Yevgeniya Khomenko. Pedagogical intercourse as form of educational co-operation.**

*On the basis of theoretical analysis of scientific sources the concept of pedagogical co-operation is presented in the article. Analysing labours of prominent psychologists of the last century labours of research workers of contemporaneity, the forms of educational co-operation are considered. Taking into account that maintenance of education changes on the modern stage, pedagogical intercourse as form of educational co-operation is examined in the given article. Determination is also given professionally pedagogical intercourse. The kognitivniy, reguliyativniy and spiritual components of pedagogical intercourse are selected, and also basic functions which are executed by socializing of teacher with students are analysed, namely kognitivnu, emotivnu, educate, fasilitativnu, reguliyativnu and function of actualization.*

**Keywords:** *educational co-operation, intercourse, pedagogical intercourse.*

Надійшла до редколегії 28.09.2012

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ І ХАРАКТЕРИСТИКИ  
СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА  
ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена вивченню психологічних детермінант і характеристик соціальної перцепції та визначенню їх оптимізації з метою підвищення ефективності управлінської діяльності керівника вищого закладу освіти. В процесі дослідження використано такі методи: спостереження, тестування, аналіз результатів діяльності, методика вільного опису, самооцінка. Уточнено і конкретизовано суттєві характеристики соціальної перцепції з врахуванням особистісних і професійних факторів, залежність оцінки результатів праці підлеглого від ставлення до нього керівника.*

**Ключові слова:** соціальна перцепція, управлінська діяльність, керівник вищого закладу освіти, модель соціально-перцептивних характеристик, психологічні детермінанти соціальної перцепції.

За змістом управлінська діяльність керівника вищого закладу освіти досить складна і різнобічна, обумовлена особливістю цілей закладу та взаємодії учасників. Суперечності між вимогами до компетентності в управлінській діяльності керівника та проблемами ефективності їх практичної діяльності свідчать, що проблема є актуальною. Аналіз труднощів у діяльності керівників вищих закладів освіти показує, що значна кількість проблем обумовлена невмінням ефективно використовувати психологічні резерви управлінської діяльності.

Чисельні дослідження (Г. М. Андрєєва, В. А. Баранова, О. О. Бодальов, Р. Кричевський, К. Є. Данілін) свідчать про тісний взаємозв'язок ефективності керівництва із рівнем розвитку соціально – перцептивних характеристик керівника. В дослідженнях зустрічається широкий спектр різноманітних характеристик процесу соціальної перцепції (від точності сприймання до ригідності, стереотипності), які в кожному конкретному випадку мають різне тлумачення і зміст [1; 3]. Серед цих показників, на нашу думку, можна, перш за все, виокремити динамічні і змістові характеристики соціальної перцепції. Фактично зазначені характеристики певною мірою визначають результат соціальної перцепції – перцептивний образ і його особливості, адже в дослідженнях соціальної перцепції саме образ розглядається як

центральний елемент структури перцептивного процесу. Сам же процес, як правило, береться до уваги лише як умова породження образу [1].

Як правило, визначають динамічні і змістові характеристики соціальної перцепції як чинника управлінської діяльності. До динамічних можна віднести такі полярні характеристики соціальної перцепції:

- точність – неточність;
- диференційованість – дифузність (аморфність);
- гнучкість – ригідність;
- повнота – фрагментарність.

Пояснимо їх номінативне навантаження:

а) точність (відповідність суджень перцептора про наявність, відсутність чи ступінь вираженості у об'єкта сприймання певних властивостей, характеристик, станів дійсних їх наявності або ступеню вираженості) – неточність (неузгодженість перцептивного образу з властивостями об'єкта сприймання, орієнтація на власний перцептивний досвід чи певні стереотипи);

б) диференційованість (здатність сприймати об'єкт як сукупність певних взаємопов'язаних характеристик, відмінних від характеристик перцептора); дифузність (утруднення чи неможливість виокремлення характеристик об'єкта сприймання, особливо відмінних від власних характеристик перцептора, "розмитість" перцептивного образу);

в) гнучкість (міра усталеності знань про об'єкт перцепції в різних ситуаціях управлінської взаємодії, сприймання об'єкту перцепції по-різному в залежності від ситуації) – ригідність (фіксація певних, незмінних під впливом ситуативних факторів якостей об'єкта сприймання, незмінність перцептивного образу під впливом об'єктивних обставин, що вимагають його зміни);

г) повнота перцептивного образу (загальний обсяг характеристик об'єкту перцепції, що є суттєвими для розуміння його особливостей) – фрагментарність перцептивного образу (звуження сфери сприймання об'єкта перцепції, виокремлення окремих його властивостей).

До змістових характеристик соціальної перцепції можна віднести особливості спрямованості керівника на визначення певних характеристик підлеглого – ділових, комунікативних, особистісних якостей, рис зовнішності, а також міру їх значущості (ієрархію) в сприйманні і оцінці об'єкта управління і, зокрема, підлеглого.

Слід зауважити, що рівень розвитку окремих показників соціальної перцепції керівника, безумовно, пов'язаний з успішністю його управлінської діяльності і діяльністю науково-педагогічного

колективу в цілому. В той же час, проведені дослідження показують можливість існування в певних умовах обернено пропорційної залежності між точністю міжособистісного сприймання і успішністю спільної діяльності [3].

Щоб дослідити детермінанти і характеристики соціальної перцепції керівників вищих закладів освіти ми використали такий інструментарій. Повнота відображуваних у процесі соціальної перцепції властивостей і характеристик вивчалася опосередковано, на основі методики вільного опису, за якою керівникам пропонувалося описати "найкращого" й "найгіршого" підлеглих зі свого колективу так, щоб їх можна було як би впізнати за описом. Ця методика забезпечує можливість вільного вибору оцінних категорій і тим самим дозволяє визначити, на яких саме засадах ґрунтується сприймання партнерів по спільній діяльності, виявити не тільки повноту, але й змістові характеристики соціальної перцепції (систему цінностей, очікувань, когнітивні і емоційні особливості тощо). Гнучкість соціально-перцептивного процесу керівників ми визначали на основі методики А. Еткінда. Дані щодо гнучкості соціально-перцептивного процесу уточнювалися за допомогою спеціально розроблених нами ситуацій, в яких "неуспішний" в очах даного керівника підлеглий (характеристики цього підлеглого брались із результатів методики вільного опису за темою "найгірший підлеглий") досягав успіху в професійній діяльності.

Змістові характеристики соціальної перцепції керівників (її спрямованість і ієрархію) ми визначали, насамперед, на основі даних, одержаних за методикою вільного опису. Співставляючи кількість показників, отриманих за кожною виокремленою нами категорією (особливості зовнішнього вигляду, особистісні, ділові, комунікативні якості), ми мали можливість виявляти спрямованість соціальної перцепції (за яку брали ту категорію, в якій було отримано найбільшу кількість показників). При цьому ми враховували ставлення керівників до об'єктів перцепції.

Слідом за Г. Андрєєвою, ми виокремили три типи сприймання керівником персоналу (колективу), при цьому в якості показника типу сприймання виступала роль колективу в управлінській діяльності керівника. Для дослідження даних типів сприймання керівником групи ми використали спеціальну анкету О. Мосейнова. Анкета була створена з врахуванням специфіки досліджуваних колективів, тому ми її частково модифікували згідно наших завдань.

Сукупність емпіричних даних, одержаних завдяки вищезазначеним методичним процедурам, стала основою для вивчення особливостей вияву і тенденцій розвитку соціально-перцептивних характеристик керівників вищих закладів освіти.

На основі психологічного аналізу наукової літератури та емпіричного дослідження можна констатувати обумовленість перебігу соціальної перцепції керівника вищого закладу освіти не тільки об'єктивними, але й суб'єктивними детермінантами, до яких можна віднести, насамперед, психофізіологічні (психічний стан, рівень емоційного збудження, переважний тип сприймання, індивідуальні "пороги" відчуттів, чутливість); особистісні (адекватність самооцінки і рівень домагань, ціннісні орієнтації і спрямованість особистості, біографічні характеристики керівника – вік, стать, стаж, професійної діяльності тощо) і операційні (рівень професійної майстерності, уміння забезпечити ефективну взаємодію з підлеглими, враховуючи їх експектації і цінності) тощо.

Складовими соціальної перцепції керівника є:

- а) когнітивний компонент (пізнання, як сукупність уявлень про об'єкти управління, розуміння його як раціонально-логічне пояснення, прогнозування його станів і процесів);
- б) емоційний (міра емпатії, співчуття, співпереживання);
- в) діяльнісний (поведінковий, конативний);
- г) мотиваційний (що спонукає діяти суб'єкта певним чином на основі знання про те, як зорієнтований у певній ситуації об'єкт перцепції).

В процесі управлінської діяльності керівника вищого закладу освіти соціальна перцепція виконує важливі функції.

- а) мотиваційну, спонукаючи управління до певних дій стосовно до учасників навчально-наукового процесу в залежності від особливостей його сприймання;
- б) перцептивно-діагностичну, спрямовану на оцінку підлеглих, самого себе, інших об'єктів перцепції, а також ситуативного контакту в цілому;
- в) гностично-орієнтувальну, зумовлюючи вибір певної управлінської дії залежно від особливостей сприймання ситуації;
- г) модифікаційну, сприяючи зміні, модифікації соціально-перцептивних характеристик учасників навчально-наукового процесу під час управлінської взаємодії з ними.

Сприйманню керівником підлеглих може бути властиве, по-перше, перенесення загального враження до підлеглого на оцінку окремих його ділових і особистих характеристик; по-друге, завищення оцінки тих підлеглих, які в процесі розв'язання ділових завдань підтримують лідерство керівника; по-третє, заниження оцінок тих підлеглих, які виявляли незгоду з рішеннями, запропонованими керівником або не підтримували керівника як лідера; по-четверте,

блокування інформації щодо рішення проблем, яка надходить від осіб, що негативно оцінюються керівником.

Можна припустити, що рівень розвитку визначених соціально-перцептивних характеристик керівника вищого закладу освіти впливає на особливості його взаємодії з підлеглими і, отже, на ефективність управлінської діяльності в цілому. В подальших дослідженнях важливо визначити перебіг механізмів соціальної перцепції саме у керівників вищих закладів освіти і можливість розвитку їх соціально-перцептивних здібностей.

### Література

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студ психол. и пед. спец. вузов. – 2-е изд.; перераб и доп. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Баранова В. А. Социально-перцептивные факторы интеграции коллектива. Автореф. дис... канд. психол.наук: 19.00.05 МГУ им. М.С.Ломоносова. – М., 1989. – 20 с.
3. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
4. Данилин К. Е. Восприятие межличностных предпочтений в группе: Автореферат дис... канд. психол. наук. – М. : МГУ им. М.В.Ломоносова, 1984. – 52 с.
5. Ковалёв А. Г. Психология познания людьми друг друга // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С.112 – 118.

### **Vira Khudyakova. Psychological determinations and qualities of social perception in higher school manager activities.**

*Psychological determinations and qualities of social perception in higher school manager activities are examined. Characteristics, determinations and tendencies of the development of social-perceptual qualities of higher school leaders are determined. The possibility and necessity of the development of social-perceptual qualities of the higher school manager are grounded.*

**Keywords:** *social perception, managing activities, a higher school manager, social-perceptual qualities, psychological determinations of social perception.*

Надійшла до редколегії 26.09.2012



УДК [364.622:81'243-047.23]378.4/.6

**Чеботарева Инна Геннадьевна**

Национальный технический университет Украины  
“Киевский политехнический институт”

### **“ЯЗЫКОВОЙ БАРЬЕР”**

## **КАК ОДНА ИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Анализируются психологические проблемы в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе. Рассматриваются причины “языкового барьера” и способы его преодоления.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, “языковой барьер”, мотивация, психологические проблемы.*

Современный век – это век продвинутых технологий, стремительно развивающихся международных связей, глобальных открытий в различных сферах человеческой деятельности. Тесное сотрудничество Украины с другими странами в экономической, образовательной, научной и других сферах диктует государству насущную потребность в компетентных, коммуникативных и конкурентоспособных специалистах. Особая роль отводится иностранному языку, как неотъемлемому атрибуту успешного специалиста. В настоящее время конкурентоспособность выпускника технического вуза определяется не только уровнем знаний фундаментальных дисциплин, но и уровнем овладения иностранным языком. Следует отметить, что процесс овладения иностранным языком в неязыковой среде имеет ряд особенностей и трудностей, так называемых психологических барьеров.

Проблема психологических барьеров изучается многими зарубежными и отечественными учеными. Они являются объектом исследования таких современных авторов, как Е. В. Андриенко, Ю. И. Атватер, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, В. М. Целуйко, Е. В. Цуканова. Особый интерес вызывают языковые барьеры (Т. Н. Вербицкая, И. А. Зимняя, О. А. Леонтович и др.), которые являются значительной преградой на пути успешного развития коммуникативных навыков в процессе изучения иностранных языков.

Данная статья посвящена исследованию психологических проблем в процессе обучения в вузе и препятствий, мешающих успешному овладению студентами иностранным языком.

Обучение в техническом вузе – процесс сложный и многогранный. Практика показывает, что в процессе учебной

деятельности возникают состояния, препятствующие полноценному проявлению личности, запирающие ее активность, реализуемую как в интеллектуальной, так и в практической сферах, препятствующие творческому самовыражению, приводящие к общей неудовлетворенности процессом обучения и понижающие эффективность профессиональной подготовки. Такими состояниями являются психологические барьеры – препятствия и трудности, возникающие в процессе образовательной деятельности. Чаще всего в качестве причин, вызывающих психологические барьеры в процессе обучения в вузе, выступают слабая познавательная мотивация, неготовность к самостоятельной деятельности, недостаток знаний, умений, способностей, самообладания, дефицит воображения, несовершенство процессов восприятия и мышления, низкая самооценка, наличие определенных черт характера, темперамента, нерешительность, эмоциональная неустойчивость, отсутствие навыков самоконтроля и самоанализа, слабая организация процесса обучения, трудности изучения иностранного языка и обучения на нем, наличие этнических и культурных стереотипов, трудности социальной коммуникации и адаптации [2].

Анализируя особенности обучения иностранному языку в вузе, стоит остановиться на наиболее значимом психологическом барьере в процессе обучения – языковом. Языковой барьер – это отсутствие у студента, изучающего иностранный язык и пытающегося на нем говорить, возможности понять и спонтанно отреагировать на речь собеседника, даже при владении необходимым арсеналом языковых средств. Он представляет собой своеобразный психологический барьер говорения, что является широко распространенной сложностью, как на начальном этапе обучения, так и для продвинутых студентов. Для эффективного обучения устной иноязычной речи преподавателю нельзя недооценивать роль барьера общения. Важно определить наличие психологического барьера общения у студента, распознать природу и характер этого барьера и, в соответствии с этими данными, выбрать тот метод обучения, который приемлем к той или иной группе обучаемых.

Необходимо разобраться в причинах языкового барьера. Знание таковых поможет успешно бороться с ним в учебном процессе. Одной из основных причин является психологическая неуверенность человека, страх сделать ошибку, чувство дискомфорта при общении на иностранном языке. Для того чтобы преодолеть языковой барьер, вызываемый этой причиной необходимо создать такие условия на занятиях иностранного языка, при которых студент чувствовал бы себя комфортно, раскрывая потенциальные внутренние возможности. Нужно добиться, чтобы человек психологически расслаблялся и

говорил спонтанно на ту или иную тему. Если такие условия и личностно-ориентированный подход будут соблюдаться, соответственно часть проблем, вызывающих языковой барьер, будет снята. Страх сделать ошибку, возможно, развивается из-за неправильного обучения или неправильно созданных условий обучения иностранному языку. Говоря об исправлении ошибок и о снятии страха у студентов перед ошибками, следует максимально учитывать психологические особенности каждого студента. Соответственно, какие-то ошибки могут исправляться по ходу речи, некоторые же ошибки могут исправляться только после того, как человек закончил свое высказывание.

Еще одной проблемой, которая может вызывать языковой барьер, является нехватка мотивации у студента. Мотивация очень важна и желание говорить, желание общаться, желание высказывать свои идеи является основным моментом для того, что бы человек мог спокойно говорить и не чувствовать никакого языкового барьера. На занятии иностранного языка необходимо создавать такие коммуникативные ситуации, которые будут интересны студенту. Особенно это важно при изучении делового английского: преподаватель должен очень хорошо разбираться в специфике деятельности своих студентов. Необходимо также эмоционально воздействовать, апеллировать к эмоциям, к чувствам человека, создавать такие ситуации общения, в которых человеку захочется выразить свое мнение, согласиться или не согласиться, поспорить. Когда задействован эмоциональный фон, человек начинает говорить спонтанно: он начинает забывать, что он говорит на иностранном языке. Для него первостепенную важность приобретает сама цель общения и цель выразить какую-то идею, а не средства, с помощью которых можно выразить ту или иную мысль или решить ту или иную коммуникативную задачу при изучении английского языка [3].

Отсутствие речевой практики также может считаться важной причиной речевого барьера. Должна быть выработана автоматизация языковых навыков и речевых умений для того, чтобы человек мог применять в жизни все то, что изучается на занятиях иностранного языка.

Ведущей формой совместной деятельности студентов в вузе, как известно, является учение. Наибольшие изменения в личности студентов происходят под влиянием тех факторов и обстоятельств, которые возникают в преобладающих видах совместной деятельности. Таким образом, личность студента, его способности и ориентированность на иноязычное общение формируются не изолированно, а во взаимодействии с личностями, в соприкосновении и, в какой-то степени связности с другими личностями –

членами учебного коллектива, совместно с другими участниками учебного процесса.

Особое значение в формировании модели поведения студентов в процессе иноязычного общения, появлении чувства уверенности в себе, умении адекватно реагировать на реакцию аудитории, умело и уверенно корректировать свое высказывание, пользуясь “обратной связью”, имеет коллектив учебной группы и уровни его развития. В таком случае целесообразно рассматривать учебную группу как субъект, оказывающий определенное влияние на личности отдельных студентов. Это тесно соприкасается с проблемой влияния коллектива на личность и личности на коллектив вообще.

Важным условием развития учебной группы как коллектива является ее состав. Тот факт, из кого состоит учебная группа, какова степень ее однородности, существует или отсутствует “иерархия”, кто является лидером, в значительной мере определяет основные тенденции развития и функционирования группы как учебного коллектива [1].

Проведенное исследование дает основание полагать, что для успешного преподавания иностранного языка в техническом вузе и повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка современным преподавателям необходимо учитывать все вышеперечисленные социально-психологические факторы при выборе методов преподавания иностранного языка.

### Литература

1. Сумцова О. В. Социально-психологические факторы в преподавании иностранного языка студентам технического вуза [Текст] / О. В. Сумцова // Молодой ученый. – 2011. – № 11. – Т. 2. – С. 174 – 176.

2. Худобина О. Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе билингвального обучения в вузе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-preodoleniya-psikhologicheskikh-barerov-u-studentov-v-protsesse-bil>. – Название с титул. экрана.

3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.iqschool.edustaff.ru/articles/articles\\_general/lang\\_barrier](http://www.iqschool.edustaff.ru/articles/articles_general/lang_barrier) – Назв. с титул. экрана.

**Inna Chebotareva.** *The article analyzes psychological problems in the process of teaching a foreign language in a technical higher establishment. The reasons of “language barrier” and the ways of its overcoming are examined.*

**Key words:** *foreign language, “language barrier”, motivation, psychological problems.*

Поступила в редколлегию 21.09.2012

## АВТОРИ

**Бойчук Мирослава Петрівна** – аспірант, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

**Большакова Анастасія Миколаївна** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної психології, Харківська державна академія культури.

**Брусінська Людмила Валеріївна** – асистент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

**Владенова Іліана Вікторівна** – кандидат філософських наук, доцент, докторант, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

**Вовк Мирон Васильович** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецьких дисциплін, Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, м. Івано-Франківськ.

**Галагузова Минненур Ахметхановна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки Інститута соціального образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

**Гаркуша Наталья Сергеевна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри художественно-естетического образования, ОГАОУ ДПО Белгородского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

**Гіренко Сергій Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки факультету психології, менеджменту, соціальних та інформаційних технологій, Харківський національний університет внутрішніх справ.

**Голушко Татьяна Константиновна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Первый Тамбовский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

**Городецкая Юлия Юрьевна** – соискатель, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, г. Киев.

**Гриценко Валентина Васильевна** – доктор психологічних наук, професор, завідувачий кафедрою загальної та соціальної психології, Смоленський гуманітарний університет.

**Груша Ляля Александрівна** – кандидат педагогічних наук, учитель, керівник методического об'єднання, гімназія «Академія», г. Київ.

**Густодымова Вера Сергеевна** – аспирант, Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского, г. Симферополь.

**Гутарева Надежда Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

**Даніліч-Скакун Алла Анатоліївна** – викладач, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

**Дерев'янка Тетяна Михайлівна** – викладач, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, м. Хмельницький.

**Діомідова Наталія Юріївна** – викладач, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

**Дмитренко Тамара Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Херсонський державний університет.

**Добровольська Катерина В'ячеславівна** – викладач, Вінницький інститут економіки Тернопільського національного економічного університету.

**Долженкова Галина Григорьевна** – здобувач, Інститут психології Південно-Український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса.

**Дорохова Татьяна Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедри социальной педагогики Института социального образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

**Дудуш Лідія Геннадіївна** – учитель, Донецька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 112.

**Ефимова Людмила Николаевна** – учитель, Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Ревда, Свердловская область.

**Жовтан Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної математики, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

**Заика Евгений Валентинович** – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина.

**Замазій Юлія Олександрівна** – викладач, Харківська академія неперервної освіти.

**Звягинцева Елена Петровна** – старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва.

**Івченко Марина Ісааківна** – методист вищої категорії, керівник відділення підвищення кваліфікації, Національний технічний університет НТУУ "КПІ", м. Київ.

**Калініна Тетяна Станіславівна** – викладач, Харківська академія неперервної освіти.

**Кальницький Едуард Анатольевич** – кандидат философских наук, доцент, Національна юридична академія імені Ярослава Мудрого, г. Харків.

**Калюжная Татьяна Григорьевна** – кандидат философских наук, старший преподаватель, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, г. Київ.

**Кернас Андрій В'ячеславович** – здобувач, Інститут психології Південно-Українського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, м. Одеса.

**Копылова Светлана Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедри соціальної роботи, Херсонський державний університет.

**Куимова Марина Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Національний дослідницький Томський політехнічний університет.

**Кучугура Юлія Володимирівна** – біолог, клініко-діагностична лабораторія, міська клінічна лікарня № 13, м. Харків.

**Куш Олександр Сергійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, Кременчуцький національний університет імені М. Остроградського.

**Лазарева Катерина Вікторівна** – магістрант, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”.

**Лупаренко Світлана Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

**Малинівська Людмила Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри охорони праці та цивільної безпеки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

**Мельник Юрій Борисович** – кандидат педагогічних наук, практичний психолог-методист, спеціаліст вищої категорії, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

**Муляр Светлана Николаевна** – викладач, Первомайський інститут Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

**Наконечна Марія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

**Новик Ірина Михайлівна** – аспірант, педагогічний інститут, Київський університет імені Бориса Грінченка.

**Олефір Валерій Олександрович** – кандидат психологічних наук, доцент, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків.

**Омельченко Татьяна Григорьевна** – преподаватель, Национальный университет физического воспитания и спорта Украины, г Киев.

**Остафійчук Ярослав Федорович** – доцент, Івано-Франківський національний медичний університет.

**Павлова Оксана Володимирівна** – директор, загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 112, м. Донецьк.

**Пальчик Тетяна Володимирівна** – викладач психології, практичний психолог, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, Красноградський коледж КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

**Петрученя Анна Григорьевна** – старший преподаватель, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого.

**Повсткін Сергій Вікторович** – викладач, Харківська національна академія міського господарства.

**Підбуцька Ніна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”.

**Підбуцький Олексій Юрійович** – магістрант, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”.

**Поліщук Валерій Миколайович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

**Поляновська Ольга Романівна** – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

**Поуль Валентина Станіславівна** – завідувач відділу методичного забезпечення оздоровчої функції освіти, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Прокоф’єва Марина Юрївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології, Євпаторійський інститут соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта.

**Радишевська Марія Миколаївна** – здобувач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

**Рібцун Юлія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії логопедії, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ.

**Свячена Світлана Михайлівна** – учитель фізичної культури, вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель, Харківська гімназія № 12.

**Синельникова Наталья Александровна** – старший преподаватель, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар.



**Сіліна Галина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри валеологічної та інклюзивної освіти, Харківська академія неперервної освіти.

**Смотрова Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

**Суховєсєнко Катерина Ігорівна** – викладач, Харківський базовий медичний коледж № 1.

**Токуєва Наталія Володимирівна** – старший викладач, заступник декана з виховної роботи факультету підготовки іноземних громадян, Полтавська державна аграрна академія.

**Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

**Холодних Інна Миколаївна** – учитель, учитель-методист, Донецька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 112.

**Хоменко Євгенія Григорівна** – асистент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

**Худякова Віра Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, Первомайський інститут Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

**Чеботарьова Інна Геннадіївна** – старший викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**Шлюбуль Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар,

**Яресько Катерина Олександрівна** – Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”.

*Наукове видання*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

Збірник наукових статей  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

Друкується в авторській редакції.  
Видано за кошти авторів.  
Видано при сприянні ХОГОКЗ.

*Відповідальний за випуск*  
Мельник Юрій Борисович  
кандидат педагогічних наук, практичний психолог – методист,  
доцент кафедри психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Технічний редактор С. М. Свячена  
Художній редактор Н. Е. Крюкова  
Комп'ютерне верстання Л. П. Мельник

Формат 80x64<sup>1/6</sup>  
Гарн. «Times». Папір для мн. ап. Друк ризограф.  
Ум. друк. арк. 18,3. Обл. вид. арк. 3. Зам. № 1-2  
Тираж 100 пр.

Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
Україна, 61002, Харків, вул. Артема, 29.

---

Харківська обласна громадська організація "Культура Здоров'я"  
Україна, 61105, м. Харків – 105, пров. Забайкальський, 6/6.  
E-mail: CultureHealth@ukr.net; KOSOCH@gmail.com;  
<http://www.culturehealth.org>; тел./факс: (057)775-75-23.  
Свідоцтво про державну реєстрацію видавництва  
ДК № 4387 від 10.08.2012