

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

Інститут соціології, психології та управління

**МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:
СОЦІОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА,
МЕНЕДЖМЕНТ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2

Київ – 2010

УДК [316+159.9+37+658] (063)

ББК 60.5+88+74+65.290-2

М 58 Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15294-3866р від 07.04.2009р.

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова

Редакційна рада:

В.П. Андрущенко	доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор НПУ імені М.П. Драгоманова (<i>голова Редакційної ради</i>)
А.Т. Авдієвський	почесний доктор, професор, академік АПН України
В.П. Бех	доктор філософських наук, професор
В.І. Бондар	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Г.І. Волинка	доктор філософських наук, професор, академік УАПН (<i>заступник голови Редакційної ради</i>)
В.Б. Євтух	доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України
П.В. Дмитренко	кандидат педагогічних наук, професор
І.І. Дробот	доктор історичних наук, професор
М.І. Жалдак	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Л.І. Мацько	доктор філологічних наук, професор, академік АПН України
О.С. Падалка	доктор педагогічних наук, професор
В.М. Синьов	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
М.І. Шкіль	доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України
М.І. Шут	доктор фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент АПН України
О.Г. Ярошенко	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Редакційна колегія:

Булах І.С.	доктор психологічних наук, професор
Бурлачук Л.Ф.	доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України
Данилюк І.В.	кандидат психологічних наук, доцент
Дем'яненко Н.М.	доктор педагогічних наук, професор (<i>заступник відповідального редактора</i>)
Євтух В.Б.	доктор історичних наук, професор соціології, член-кореспондент НАН України (<i>відповідальний редактор</i>)
Калашнік Н.Г.	доктор педагогічних наук, професор
Кузьменко В.У.	доктор психологічних наук, професор
Кутусь П.В.	доктор соціологічних наук, професор
Пов'якель Н.І.	доктор психологічних наук, професор (<i>заступник відповідального редактора</i>)
Подшивалкіна В.І.	доктор соціологічних наук, професор
Рик С.М.	кандидат філософських наук, професор
Степико В.П.	кандидат філософських наук, доцент (<i>заступник відповідального редактора</i>)
Трощинський В.П.	доктор історичних наук, професор
Хижна О.П.	доктор педагогічних наук, професор (<i>заступник відповідального редактора</i>)
Хижняк Л.М.	доктор соціологічних наук, професор
Чернова К.О.	доктор соціологічних наук, доцент
Чорнобровкін В.М.	доктор психологічних наук, професор
Чугаєвський В.Г.	кандидат педагогічних наук, професор
Штена С.О.	кандидат політичних наук, доцент
Шуст Н.Б.	доктор соціологічних наук, професор
Яковенко Ю.І.	доктор соціологічних наук, професор
Ярошенко А.О.	кандидат філософських наук, доцент (<i>відповідальний секретар</i>)

М 58 Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 2 : збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 267 с.

Збірник містить наукові праці з теорії та практики соціології, психології, педагогіки, наукову інформацію. Для науковців, викладачів, практичних психологів, студентів.

©Автори статей, 2010

©Редакційна рада, 2010

© НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010

СОЦІОЛОГІЯ

УДК 316.1

Євтух В.Б.

КОНЦЕПЦІЯ ТВОРЕННЯ ГЛОСАРІЮ “ЕТНІЧНІСТЬ”: ЧЕРЕЗ РОЗУМІННЯ ТЕРМІНУ – ДО ПРОНИКНЕННЯ У СУТНІСТЬ ЯВИЩА

У рік 175-ліття Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у його видавництві вийшла моя чергова праця „Етнічність: Глосарій”. Робота над глосарієм додала мені нового досвіду, оскільки такого роду проекти вимагають особливих підходів, знань та вправностей. У цьому контексті пропоную звернутися до концепції його творення.

Відома істина – спочатку було слово... У нашому випадку це слово, яке було, перетворилося у термін, за котрим криється те чи те явище, що віками може спокійно спати й нікому не завдавати клопоту, а може своєю могутньою енергією захопити наш розум і кинути його у вир пізнання. А далі вже – роздуми (зазвичай, першими до цього вдаються філософи) про те, яким же способом пристосуватися до явища, чи, дай боже, пристосувати його до своїх потреб, змінюючи характер його поведінки, й таким чином прагнути змінити довколишній світ. Власне, пошук вдалого слова-терміна для адекватного відтворення того чи того суспільного явища є благодатною й благородною справою для дослідника: у цьому (та у можливостях застосування терміну у наукових інтерпретаціях), на мій погляд, досить промовисто виявляється рівень вправності людини, яка претендує на науковий статус.

До написання, а більш адекватно, до створення цієї праці, мене спонукали кілька мотивів, до речі, на мою думку, дуже переконливих. Передусім, знайомство з одним, на мій погляд, революційних підходів до формування термінологічно-поняттєвого апарату науки, яка, власне, тільки-тільки почала спинатися на ноги й прагнула зайняти своє місце у системі соціогуманітарних наук.

Цією наукою стала етносоціологія – чи не найбільша моя прихильність й моє довголітнє професійне заняття. Революційний підхід, принаймні, у моїй оцінці, був зафіксований у пілотному виданні „Етнічність: ІнтерКокта Глосарій”. Воно було здійснене професором Департаменту політичних наук університету штату Гавайї Фредом Ріггсом за підтримки Комітету концептуального й термінологічного аналізу Міжнародної ради з соціальних наук (СОСТА). В „Етнічності” були подані відомі на той час (1985 рік) терміни (можливо, більш точно, у переважній своїй більшості „транссловація” термінів – словесна передача, словесне оформлення термінів, понять, явищ, подеколи концепцій), які стосуються етнонаціональної сфери суспільного розвитку й суспільних відносин у людських спільнотах. Привабливим, як на мене, у цій праці виявляються методологічні інтерпретації (пошуки) можливостей введення у науку термінів, понять, явищ, які представлені у трьох аспектах - тут зустрічаються: а) терміни, що відтворюють вже зафіксовані явища; б) явища, для означення яких поки що (на той час) не знайдено відповідних слів, що згодом трансформуються у терміни; в) слова, які існують самі по собі, не кодифікуючи якесь певне явище, але все ж таки зустрічаються у дослідженнях з етнічної проблематики. Такі підходи приховують у собі великий креативний потенціал й спонукають до інтенсивних пошуків заповнення прогалін у формуванні термінологічно-поняттєвого апарату в етнічних дослідженнях.

У згаданій праці є ще кілька моментів, цікавих підходів, які згодом можуть бути використані й у роботі над глосарієм з етнічності у нашому контексті. Це, передусім, структурування подачі матеріалу, визначення предмету й класифікація методологічних підходів, а також, в окремих випадках (саме у тих, коли термін, явище чи поняття невизначені, або неоднозначні), подання цитат із художньої літератури, засобів масової інформації. Основна частина глосарія вибудована за такою схемою:

- 1) Загальні концепції та аспекти етнічності (предмет вивчення; підходи у висвітленні етнічності – міжнародний контекст; парадигмальні виміри; ставлення щодо етнічних явищ; відкрита категорія – те, що потребує свого визначення чи уточнення).
- 2) Процеси та дії, які стосуються етнічних одиниць (загальні

процеси; специфічні (об'єктивні) процеси; специфічні (суб'єктивні) процеси; етнічні дії). 3) Властивості (якості): атрибути етнічних одиниць (об'єктивні якості; суб'єктивні якості; відкрита категорія). 4) Типи етнічних одиниць (індивіди з етнічними характеристиками; етнічні колективи; інші типи етнічних одиниць). 5) Сфери застосування етнічних концепцій (географія як сфера застосування; психологічні аспекти етнічності; соціологічні аспекти етнічності; політичні науки: політика, влада та політика, які стосуються етнічності; етнографія: контексти та культури, які пов'язані з етнічністю; інші соціальні науки; інформаційні науки; гуманітарні науки, включаючи лінгвістику; відкрита категорія). 6) Середовище, ресурси та методи (середовище й ресурси; методи).

Деталізація моєї завваги щодо глосарія Ф. Ріггса, повторюю, природна, оскільки я вважаю - це видання справді відкрило дуже широкі двері для, безумовно, плідного наукового пошуку.

Наступним аргументом до розгортання моєї власної роботи над глосарієм для мене стали, назву це так, що я вважаю адекватною оцінкою, спроби дослідників (дійсно, фахово підготовлених й професійно зацікавлених у стимулюванні розвитку науки про етнічність та таких, котрі, не маючи жодних підстав й достатньої фахової підготовки, намагаються конституювати себе актором наукового дійства) заповнити поле етнічності своїми малопрофесійними роздумами та переспівами того, що вже було сказане попередниками. В останньому випадку досить часто використання термінів обмежується без проникнення у їх сутність, без врахування їх багатоаспектності й багатозначності та їх функціональних можливостей.

Аргументованою підставою для того, щоб взятися за складання глосарія, і саме з етнічності, поряд з фактом професійного опрацювання цієї феноменологічної царини знань впродовж майже сорока років стали спроби (як виявилися в оцінці фахівців, вдалі) компонування довідників, досвід чого став у нагоді при підготовці глосарія. У цьому контексті хочу нагадати, що саме наша науково-творча група, яка на той час працювала у Центрі етносоціологічних та етнополітичних досліджень Інституту соціології НАН України, котрий мені довелося очолювати, у співпраці з Інститутом етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій вперше видала „Етнічний

довідник” у трьох частинах (1996 – 1997 рр.) та довідник „Етнічні спільноти України” (2001 р.). Це вже пізніше почали з’являтися довідкові видання, які тим чи іншим чином торкалися питань етнічності. Й безумовним явищем серед видань довідкового та енциклопедичного характеру, яке дало поштовх до роздумів про створення глосарія, став спільний українсько-американський проект „Енциклопедія української діаспори”, започаткований у ранні 1990-і роки (до цього часу видано том, присвячений українцям Австралії, та книга перша тому про українців Сполучених Штатів Америки).

Ще одним мотивом, який спонукав мене до підготовки глосарія, без перебільшення, стала можливість потренувати свій розум й напружити мізки. Адже пошук термінів (іноді поки що слів, які згодом можуть трансформуватися у наукові терміни), вивірення їх значення, відслідковування логіки вибудови аргументів знаних дослідників на користь вживання того чи іншого слова у якості терміна (а деколи й за не зовсім виправданим, як на мене, потягом до фантазування), проникнення у сутність наукового пошуку інших дослідників через термінологію, яку вони вживають, – це дійсно, до деякої міри, перебування певний час у не завжди зрозумілому (зазвичай, темному), але завжди у некомфортному лабіринті. Прагнення віднайти вихід з такого становища спонукає до напруження наукових зусиль, якнайщільнішого розумового завантаження, й, безумовно, мобілізації усіх знань (звичайно, якщо такі є у наявності), витягування інформації з найпотемніших куточків пам’яті, яка, до речі, у цьому випадку має бути добре тренованою. Власне, така ж ситуація нагадує ще й іншу ситуацію – розв’язання кросвордів. Щоправда, у цьому випадку ваш лабіринт освітлений, тобто, пошук виходу здійснюється у відкритому просторі. Однак і тут напруга не зменшується.

Й, нарешті, чи не найпотужнішим аргументом у цьому процесі стало прагнення у висліді наукового пошуку збагатити свої власні знання про предмет дослідження, якому було присвячено не один десяток літ, й запропонувати фахівцям, а надто молодим, термінологічно-поняттєву базу такого багатогранного, я би сказав, неосяжного явища яким є „Етнічність”.

Окремо хотів би згадати ще три аргументи, які переконали мене у необхідності у створенні такого глосарія й пришвидшили

завершення цього проекту: а) досвід довголітнього викладання спецкурсу „Етносоціологія” у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, а згодом у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова та Вищій школі імені Богдана Янського (Польща); б) дискусії членів журі (мені довелося очолювати його поспіль трьох років) Всеукраїнської студентської олімпіади з соціології, що проходила у визнаному центрі соціологічної думки в Україні – Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, з приводу здатності студентів-соціологів до операціоналізації термінів й понять (на основі їх есеїв та розв’язання проблемних ситуацій); в) дискусії довкола термінологічного оснащення соціологічного дослідження, зокрема межі допустимості полізначності й поліфонічності трактування термінів, які відтворюють те чи те явище, котрі досить плідно, на мою думку, протікали під час Третього міжнародного соціологічного форуму (Львів, 22-23 травня 2009 року), зокрема, у рамках панелі „Що таке соціологія: наука чи мистецтво?”

Пропонуючи читачам, передовсім, спеціалістам з означеної й певною мірою споріднених галузей наукового знання, цю працю, я хотів би зробити кілька завваг, які для мене виявляються суттєвими:

а) мені бажалося б, щоб той, хто хоче працювати з глосарієм, пам’ятав, що глосарій – це особливий жанр і він не може бути потрактований у системі однорівневих понять з, скажімо, довідниковими чи енциклопедичними виданнями. У цьому контексті доречно висвітлити етимологію самого слова «глосарій» та звернутися до його функціональних можливостей (як також словосполучень, які походять від нього й інтенсивно вживаються у найпоширеніших мовах світу – англійській, іспанській, французькій, німецькій, італійській). Свій початок слово (згодом термін) бере від грецького **glossa/glotta**, що, зазвичай, означає мова. Однак, якщо поглянути на похідні від нього та вживання його у різних мовах, то стає зрозумілим, що таким визначенням його зміст не вичерпується. Скажімо, в англійській мові **glossary** означає „словник спеціальних термінів”; у французькій мові **glossaire** – це словник; у німецькій мові **Glossar (Glossarium)** однаковою мірою трактується як філологічний, так і юридичний термін. Цікавими й такими, що конкретизують парасолькове значення терміну

„глосарій” є, на мій погляд, похідні терміни: у німецькій мові підмет **Glossierung** означає тлумачення (толкування) тексту; в італійській мові вживається той же підмет **glossatore** (а у французькій **glossateur**), що українською мовою передається як тлумач; англійська мова серед інших слів має у своєму розпорядженні й такі, що додають, прямо-таки, шарму парасольковому термінові – наприклад, **glossiness** (лоск, глянець), **glossy** (блискучий); а терміни **glossology** (англ.), **glottologia** (італ.) вже означають галузі наукових знань (термінологія, порівняльне мовознавство; мовознавство, лінгвістика), тобто, зберігаючи у своїй основі первинне значення терміну „глосарій”, виводять його функціональні можливості на новий рівень, даючи нам нагоду порозмірковувати над поліфонічністю й об’ємністю поля, у якому цей термін може застосовуватися;

б) звертаю увагу на важливе розуміння (особливо для глосарія) прийнятого у справжній науці підходу, що **про терміни не дискутують, а домовляються**; мова може йти лише про контексти його вживання та інтерпретацію його функціональних можливостей у зв’язку з обраною концепцією висвітлення (дослідження) того чи іншого феномена. Тому представлений мною глосарій (власне, самі терміни, які в ньому вміщені) – не предмет для дискусій; таку з автором глосарію можна вести з приводу тлумачення, контекстуального використання термінів у працях, присвячених етнічній проблематиці, які вже опубліковані, та ті, що готуються до видання, зокрема у монографії „Етнічність у сучасному світі: сутність, феноменальні виклики й спекуляції”.

в) автор далекий від думки про те, що цим виданням вичерпується питання про завершення складання „словника спеціальних термінів” з етнічності; оскільки через певний проміжок часу знання оновлюються, інформаційне поле нашого розуму розширюється (принаймні, у мислячої людини мусить розширюватися й насичуватися новими елементами), а науковий пошук (дослідження) дає нові результати, то у глосарія з’являються перспективи свого розвитку;

г) не усі пропоновані терміни, словосполучення є суто авторським винаходом, велика частина їх міститься у публікаціях, які перераховується у рубриці „Література”;

д) „прочитання” (проникнення у сутність та можливості) глосарія з будь-якої галузі знань, а тим паче з такої тонкої, (за висловом Євгена Головахи на згаданому львівському форумі) делікатної проблематики як етнічна, є процесом не механічного нанизування букв та слів (запропонованих автором й вибудованих у певному порядку) у визначенні того чи того терміну й відкладенням їх у нашому мізковому „шпайхері” (від німецького *speichern* – накопичувати), а мусить бути напруженою роботою наших інтелектуальних здібностей;

е) з метою збереження „чистоти експерименту” (застереження себе від інституційного впливу, зазвичай, пов’язаного з офіційною точкою зору) для мене було важливим представити це видання як плід суто авторських зусиль й авторського розуміння компонування такої праці. Оскільки підготовка глосарія розпочалася в „Інституті етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій” й продовжилася в НПУ імені М.П. Драгоманова (Інститут соціології, психології та управління), то на обкладинці глосарія з’явилися назви саме цих установ.

Вважаю також за необхідне, принаймні, у схематизованому вигляді розтлумачити принципи, обрані мною для вибудовування глосарія:

- прагнення зафіксувати усі добре відомі, маловідомі й зовсім нові терміни та словосполучення, залишаючись відкритим для ще не відтворених у цьому виданні (тих, які можуть з’явитися у висліді наукового тлумачення тих або тих етнічних явищ, чи феноменів, які певним чином пов’язані з етнічністю);

- я вважав необхідним залучити до глосарія й дотичні до етнічної проблематики терміни (тут я не вживаю термін „словосполучення”, оскільки у цьому випадку я, зазвичай, обираю чітко визначенні поняття), зважаючи на вельми характерну обставину – етнічністю просякнуті безліч явищ нашого суспільного життя;

- включення до глосарія назв деяких організацій, документів, процесів, явищ, що, на мій погляд, дає додаткову можливість адекватного сприйняття й розуміння того чи іншого терміна або словосполучення;

- пошук термінів та словосполучень (майбутніх термінів) здійснювався кількома шляхами: а) на основі досвіду опрацьованих джерел під час підготовки автором наукових праць (передусім, кандидатської дисертації „Асиміляційні процеси та їх вплив на культуру українських етнічних груп США та Канади (1945 – 1970 рр.)”, 1975 р. й докторської дисертації „Критика буржуазних концепцій етносоціального розвитку США и Канады: типология, традиции, эволюция”, 1989 р.); б) у ході ознайомлення з працями російських та українських (до 1991 року радянських) дослідників етнічної проблематики; в) у процесі штудіювання робіт зарубіжних науковців, зокрема, американських, англійських, грецьких, іспанських, канадських, німецьких, польських, французьких; г) значна частка термінів перейшла у викладі українською мовою із згаданого мною (до речі, ретельно й в деталях відпрацьованого) глосарія про етнічність професора Фреда Ріггса; д) вивчення документів та матеріалів міжнародних організацій, у коло компетенції яких потрапляють етнічні питання (ООН та її спеціалізовані органи, Рада Європи й її комісії та комітети), установи Європейського Союзу); е) матеріалів громадських організацій етнічних (національних) меншин країн Америки та Європи; є) публікацій за результатами наукових конференцій, „круглих столів”, симпозіумів, семінарів;

- оскільки жанр глосарія вимагає прослідковування етимології термінів, що, безумовно, допомагає зрозуміти їх значення, то я, за можливості, з'ясував їх походження й у концентрованому вигляді передавав їх мовно-стилістичний родовід. У цьому контексті хочу привернути увагу до специфічної ситуації – подеколи трактування того чи іншого терміну не співпадає з первинним (зазвичай, у латинській та грецькій мовах) його значенням. Це, на мою думку, пов'язано з трансформацією (під впливом об'єктивних обставин чи то суб'єктивного мислення) як самого терміну, так і явища, котре цей термін опановує. Наприклад, „етнічна характеристика” (у грецькій мові – це чеканний штемпель, печатка); „етнічний парадокс” (у тій же грецькій мові – це здаюсь). У цьому контексті завважу, що транслітерація слова, скажімо, із грецької на англійську, виявляється річчю непростою: тут багато неспівпадінь у звуковій та літерній передачах слова. Автор порався з цією

проблемою, наскільки йому дозволяли знання мов заданих у глосарії, власне, його мовна (лінгвістична) компетентність. На жаль, не завжди вдавалося віднайти початки (етимологічне коріння) тих чи тих термінів (наприклад, „етнічний ярлик”, „етнічний жарт”).

Важливо, як на мене, і таке спостереження: прослідковуючи етимологію термінів й звертаючись до тієї чи тієї мови, переконуєшся, що більшість їх все-таки походить від латинської. Такий контекст – переконливий аргумент на користь вивчення, особливо для представників соціо-гуманітарних наук, латинської мови, яка відкриває шлях до розуміння поняттєво-термінологічного розмаїття будь-якої галузі знань.

- серед принципів, на яких базується методологія глосарія, - безумовно, має бути прагнення до наукового пуританізму. Однак, оскільки, на моє глибоке переконання, етнічність як феномен, почасти природний, почасти суспільний, - більш емоційно забарвлений, ніж інші феномени такого ґатунку, то вживання метафор до його характеристики виглядає цілком закономірним й виправданим. У глосарії цей момент також знайшов своє відтворення. Щоправда, я намагався певною мірою ставити водорозділ між тим і тим, беручи метафоричні терміни та словосполучення у лапки, наприклад, “бунтівна етнічність”, „класичний тип” американця, „вдалий націоналізм”, „етнографічний камуфляж”;

- час від часу лапки з`являються і в інших ситуаціях – а саме, коли передається назва чи то концепції, чи то якогось усталеного явища (наприклад, „єдність у різноманітності», тест «Куна-Макпартленда”);

- важливим моментом для глосарія, як на мене, є принцип вибудовування його структури, подачі матеріалу (у нашому випадку, термінів та словосполучень); як базовий мною був обраний алфавітний підхід: за наявності різних форм чи типів того чи іншого явища, а, відповідно, й термінологічного розмаїття, спочатку подається парасольковий термін, а під ним у алфавітному порядку - усі виявлені мною підпорядковані йому різновиди (наприклад, етнічність та ще 26 різновидів; багатокультурність – 9 видів, ідентичність - 27 тощо);

- стверджуючи тезу про те, що глосарій не тлумачить терміни й не є інструментом трансляції позиції автора, а, зазвичай, через термін передає його значення, у певних моментах мені довелося порушити це моє переконання й вдатися до дещо розширеного викладу змісту терміна (скажімо, коли мова йде про теорії етносу – їх подається одинадцять, або нації та про мою улюблену науку етносоціологію); така ситуація зумовлена можливістю подати користувачеві додаткову інформації про вагомні етнічні феномени;

- зрештою, даний глосарій не створювався з метою розгортання будь-якої дискусії, прийняття чи неприйняття авторських підходів й способів (методів) відтворення змісту (значення) термінів та словосполучень, які, в свою чергу, передають зміст етнічних явищ; глосарій у такому вигляді - оприлюднення накопиченої автором інформації, яка складає базу його знань про феномен етнічності та пов'язаних з ним явищ і процесів, та яким, за бажанням, або за необхідності, можуть скористатися дослідники етнічної проблематики.

Власне, викладене вище відкриває двері до ознайомлення з глосарієм й проникненням у світ етнічності. І у цьому зв'язку наводжу список (звичайно, далеко не вичерпний) літератури, яка є значним джерелом для формування глосарію.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса / Послесл. Н.Я. Бромлей. Изд. 2-е доп. – Москва: ЛКИ, 2008.

2. *Волков В.В.* Понятие “этническое меньшинство” в современной латвийской социологии // Социологические исследования . – 2009. - № 1.

3. *Гарфинкель Г.* Исследования по этнометодологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2007.

4. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. – Санкт-Петербург: 2001.

5. *Дробижева Л.М.* Методологические проблемы этносоциологических исследований // Социологический журнал. – 2006. - № 3-4.

6. *Евтух В.Б.* Концепции этносоциального развития США и Канады: типология, традиции, эволюция. – Киев: Наукова думка, 1991.

7. *Енциклопедія української діаспори. Том 1. Сполучені Штати Америки. Книга 1. А-К.* – Нью Йорк – Чікаго: Наукове Товариство ім. Т.Шевченка в Америці, 2009.

8. *Енциклопедія української діаспори. Том 4 (Австралія. Азія. Африка).* – Київ- Нью-Йорк – Чікаго - Мельборн: 1995.

9. *Ермолаев В.Ю.* Толкловый словарь понятий и терминов теории этногенеза. – Москва: 1989.

10. *Етнічний довідник. У трьох частинах. Частина перша / За редакцією В. Євтуха.* – Київ: Фенікс, 1997.

11. *Етнічні спільноти України: Довідник / За редакцією В.Євтуха.* – Київ: Фенікс, 2001.

12. *Етнонаціональна структура українського суспільства. Довідник.* – Київ: Наукова думка, 2004.

13. *Етносоціологія. Терміни та поняття. Навчальний посібник.* – Київ: Фенікс, 2003.

14. *Євтух В.Б.* Етносоціологія: проблеми формування понятійно-термінологічного апарату // Проблеми розвитку соціологічної теорії. – Київ: 2002.

15. *Крисаченко В.С.* Динаміка населення: популяційні, етнічні та глобальні виміри. – Київ: НІСД, 2005.

16. *Малиновська О.* Україна, Європа, міграція: міграції населення України в умовах розширення ЄС. – Київ: 2004.

17. *Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом.* – Київ: ІПіЕНД, 2008.

18. *Наулко В.І.* Етнічний склад населення УРСР: статистично- картографічне дослідження. – Київ: 1965.

19. *Тавадов Г.Т.* Этнология. Учебник для вузов. – Москва: Проект, 2002.

20. *Тишков В.А.* Очерки теории и политики этничности в России. – Москва: 1977.

21. *Цапок Сергій.* Етнодемографічна картина сучасного світу. – Львів: Інститут регіональних досліджень НАН України, 2007.

22. *Чебоксаров Н.Н., Чебоксарова И.А.* Народы, расы, культуры. – Москва: Наука, 1985.

23. Шульга Н.А. Великое переселение народов: репатрианты, беженцы, трудовые мигранты. – Киев: Институт социологии НАН Украины, 2002. Шульга Н.А. Этническая самоидентификация личности. – Київ: Інститут соціології НАН України, 1996.
24. Этничность на постсоветском пространстве: роль в обществе и перспективы. – Киев, Феникс, 1997.
25. Этнос. Нация. Общество. Этнологический словарь. – Москва: 1996.
26. Barth Frederick, ed. Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference. – Boston: Little Brown, 1969.
27. Bell Daniel. Ethnicity and Social Change // Glazer and Moynihan, ed. Ethnicity. – Cambridge: Harvard University Press, 1975.
28. Benhabid S. The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens. – Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2002.
29. Berghe Van Den P.L. Social Trends in Ethnic Processes. – New York: Harper and Row, 1979.
30. Bonacich E.A. Theory of Ethnic Antagonism: The Split Labor Market // American Sociological Review, 1973. – Vol. 37. – N 4.
31. Breton R. The Structure of Relationships between Ethnic Collectivities // The Canadian Mosaic / Edited by L. Driedger. – Toronto: Toronto University Press, 1978.
32. Brunner Georg. Nationalitaetenprobleme und Minderheitenkonflikte in Osteuropa. – Guetersloh: Bertelsmann Stiftung, 1996.
33. Canadian Ethnic Groups Bibliography. – Toronto: 1972.
34. Devereux G. Ethnic Identity: Its Logical Function and its Disfunctions // G. De Vos and L. Romanucci-Ross, eds. Ethnic Identity. – Palo Alto: Mayfield, 1975.
35. Dinnerstein L. and Reimers D.M. Ethnic Americans: A History of Immigration and Assimilation. – New York: Harper and Row, 1975.
36. Diversity and Cohesion: New Challenges for the Integration of Immigrants and Minorities. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000.

37. Diversity in Action. Local Public Management of Multi-Ethnic Communities in Central and Eastern Europe / Edited by Anna-Maria Biro and Petra Kovacs. –Budapest: 2001.
38. Divided Society. The Ethnic Experience in America/Edited by C.Greer. – New York: 1974.
39. Ethnic Relations in Eastern Europe. A Selected and Annotated Bibliography / Edited by Margit Feischmidt. – Budapest: 2001.
40. Ethnicity. InterCocta Glossary. Concepts and Terms Used in Ethnicity Research (Pilot Edition) / Edited by Fred W. Riggs. – Hawaii: 1985.
41. Ethnicity: Theory and Experience / Edited by N.Glazer, D.P.Moynihan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1975.
42. *Glazer N.* Ethnic Dilemma. 1964-1982. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
43. Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups / Edited by S.Thernstrom.-Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
44. Managing Diversity in Plural Societies: Minorities, Migration and Nation-Building in Post-Communist Europe/Edited by Magda Opalski. – Nepean: 1998.
45. *Manco A.* Competences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives theoriques et pratiques. – Paris: L'Harmattan, 2002.
46. Reconciling Migrants' Well-Being with the Public Interest. Welfare State, Firms and Citizenship in Transition. – Strasbourg: Council of Europe, 2008.
47. *Rose P.J.* They and We. Racial and Ethnic Relations in the United States. – New York, Harper and Row, 1964.
48. *Rosen B.C.* The Achievement Syndrome: A Psycho-Cultural Dimension of Social Stratification // American Sociological Review. – 1956. – Vol. 51. – N 2.
49. *Salt John.* Evolution actuelle des migrations internationales en Europe. – Strasbourg, Editions du conseil de l'Europe, 2005.
50. *Smith Antony.* The Ethnic Origins of Nations. – London: Basil Blackwell, 1986.
51. *Smith Antony.* The Ethnic Revival in Modern World. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

52. *Van den Berghe P.L.* Social Trends in Ethnic Processes. – New York: Harper and Row, 1979.

53. *Van den Berghe Pierre.* The Ethnic Phenomenon. – New York: Harper and Row, 1981.

54. *Violence, Conflict and Intercultural Dialogue.* – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.

Др. Петрик Володимир

РОЛЬ РИМОКАТОЛИЦЬКОГО КОСТЕЛУ В ПОЛЬЩІ У XX-XXI СТ. У ВИГЛЯДІ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Є потреба неустанної віднови розумів і сердець, щоб їх наповнювало кохання і справедливість, чесність і пожертвування, повага до інших і піклування про спільне благо, особливо про те благо, яким являється вільна Батьківщина. Іоан Павло II.

Загальні завдання

Релігія є об'єктом дослідження багатьох гуманітарних і суспільних наук, оскільки “релігія має вплив на організацію суспільного життя людей, впливає на систему організації праці. Значно вплинула на взірці традиційної культури і бажаний взірець особистості” [3, 5].

Релігія становить складну систему суспільних відносин ще й тому, що вона об'єднує людей у групі осередки, до яких зараховуємо: місця культів, релігійні міграції до святих місць, осередки комунікації (вживання відповідної мови у релігійному житті), а також символіку, яка є увічнена в сакральному мистецтві, костельній архітектурі, піснях, в обрядовій розмаїтості.

Згідно з поглядом Броніслава Малиновського, релігія відіграє психологічну роль у житті людини тому, що: “Генези багатьох вірувань і релігійного натхнення належить шукати в індивідуальному досвіді людини” [6, 412].

Варто нагадати, що важливою є також терапевтична функція, адже вона задовільняє духовні потреби особистості, дає віруючим

сене існування, становить функціональне джерело спокою, щастя і гармонії.

У Польщі впродовж ХХ-ХХІ віків здійснювалися і також на даному етапі проводяться дослідження релігійного життя поляків. Великий вклад у розвиток соціології релігії започаткував ксьондз Францішек Мірек. 1928 року він опублікував працю: “Суспільні елементи римокатолицького приходу”.

Після 1945 року в Польщі відбулось від’єднання римокатолицької церкви від держави. Поглиблювався процес витіснення релігії з різних закладів, в тому числі і з державної освіти.

Впродовж 1945-1989 років держава мала вплив на основні і непорушні права людини. Це вплинуло на відношення між християнством і народом. Докладалося чимало зусиль, щоб забути свою національну спадщину.

Діяльність римокатолицького костелу в Польщі була пов’язана з такими видатними особистостями, як Примас Польщі кардинал Стефан Вишиньські, кардинал Кароль Войтила (майбутній Папа Римський). Християнські цінності у своєму навчанні пропагував Секретаріат єпископства Польщі.

Під кінець ХХ століття, під час системних змін у Польщі мала місце інтенсифікація досліджень релігійного життя поляків. На думку ксьондза Януша Мар’янського, “соціологи-емпіристи в Польщі можуть докладно описати процес віддалення поляків від морального навчання костелу, але більш важко описати процес формування автономічної моральності, який починається з низу на рівні загальних декларацій, які стосуються відношення між релігією і моральністю, можна спостерігати процеси залежності і процеси автономізації” [7, 501].

Закономірності та особливості діяльності римокатолицького костелу

ХХ століття для римокатолицького костелу в Польщі було найскладнішим етапом в історії його розвитку. Нестабільна ситуація, передусім, мала вплив на релігійність поляків. Моральних і матеріальних втрат, яких зазнав римокатолицький костел, не вдалося повернути у 90-х роках ХХ-го і на початку ХХІ-го століття. Дослідження, що проводить від 1980 року Інститут

римокатолицької статистики свідчать, що постійно зменшується кількість учасників релігійних практик.

Після 1945 року Польща була під відчутним впливом радянської ідеології. Влада планувала повністю підпорядкувати державі римокатолицький костел. Знаціоналізовано маєтність костелу. Багато осіб, пов'язаних з костелом, були репресійовані, передусім, особи духовні. Було заарештовано також Примаса Польщі кардинала Стефана Вишинського. Тодішня влада Польської Народної Республіки зірвала конкордат з Ватиканом. У школах було ліквідовано навчання релігії, а на її місце впроваджено комуністичну ідеологію. Віруючі люди були обмежені в посадах в державній адміністрації. 1956 року було впроваджено закон про аборт, проти чого виступала церква у Польщі.

У цей важкий для віруючих час, католицький костел захищав не тільки свої права, а і права віруючих. Ксьондз Мазуркевіч так описав піклування і занепокоєння польських єпископів: “Єпископи у зверненнях до віруючих, інтерпеляціях і листах, адресованих до державних адміністрацій, ставали на захист громадян і костелу. Шукаючи відповідних компромісів з марксистською державою, костел не хотів провокувати винищувальні, а можливо й криваві конфронтації суспільства з державною владою. Старався також отримати законні акти, які могли б сприяти охороні прав людей і костелу у майбутньому” [8, 21].

Політична відлига у 1956 році зумовила зміни у стосунках держава-костел. Було змодифіковано декрет про зайняття костельних посад, релігія на короткий термін повернулася до шкіл, розпочався діалог держави з костелом.

Однак ці незначні позитивні зміни не тривали довгий час тому, що державна влада почала знову насаджувала марксистську ідеологію. Релігію знову викреслили зі шкіл, лише під час неогоціяцій створено при школах релігійні осередки.

Великою подією у релігійному житті поляків був Собор Ватиканський II (11.10.1962-8.12.1965). Участь у Соборі 66 польських єпископів мала велике значення не тільки для римокатолицького костелу в світі, але, передусім, для Польщі. Під час Собору було порушено проблему релігійної свободи. У соборних обрядах участь взяли примас Вишинські і майбутній Папа

Римський Іоан Павло II. Багато разів кардинал Кароль Войтила, від імені Єпископату Польщі, обговорював важливі для світу і Польщі проблеми. На думку Войтили: “Собор є мовою Господа, яка представлена костелові на людській мові” [8, 26].

Під час дебатів на тему “Декларації про релігійну свободу” - новий соборний документ, який становить доктринальний фундамент нового екуменізму – кардинал Войтила промовив з цього приводу: “Декларація, над якою працюємо мусить окреслити погляд костелу в його відношеннях з сучасним світом, щоб покращити діалог, запропонований папою римським Павлом VI в його першій енцикліці. Екуменічна направленість костелу і сучасний світ за допомогою цієї енцикліки стають наповнені капіталом, якого не можна оцінити. Треба сказати з повною ясністю і відвертістю, що концепція релігійної свободи є сьогодні на порядку денному, яка є в тісному зв'язку з правдою, по відношенню до поняття толерантності, яке має негативну відтінь (15 вересня 1964)”.

На погляд ксьондза Мазуркевіча, навчання II ватиканського Собору вплинуло на впровадження дискусій серед теологів, що інспірувало до налагодження діалогу зі світом: “інспірувало до впровадження суспільно-політичної монополії марксістської партії. В цей час почало інтенсивно розвиватись в ВУЗ-ах релігійне пастирство. Почали діяти клуби католицької інтелігенції, нові форми релігійних спільнот, такі як: “Світло-Життя”, неокатехуменат або духове пастирство сімей” [8, 31].

Важливою подією для костелу і вірних було святкування в 1966 році тисячоліття прийняття християнства в Польщі. Примас Вишинські запропонував велику урочистість (Wielka Nowenna), яка могла вплинути на духове відродження польського народу і вироблення поляками внутрішньої суверенності. Масова участь в урочистих заходах вплинула на зміцнення суспільної тотожності і пробудила в вірних нову надію. Подорожування копії ікони Ясногурської Матері Божої в Польщі обґрунтувало і розповсюдило цю надію [8, 22].

Не зважаючи на різні труднощі, католицький костел в Польщі інтенсивно впровадив своє навчання, публікував релігійні публікації, організував полонництва до місць релігійного культу,

провадив релігійне навчання, молодіжні табори. Духовні особи, завдяки своєму незломному наставленні, були прикладом до наслідування.

Падіння комуністичної системи в Центральній Європі дало можливість Ватиканові і костельним герархом в Польщі створити нову структуру костелу – створено 13 нових єпархій, збільшено також численність єпископів. В листі до костелу в Польщі Іоан Павло II написав: “Організація ця має за ціль повне застосування місії Костелу – тобто різностороннє розуміння Євангелії – до умов і вимог, які ставить час, в якому живемо і в якому припаде жити наступним поколінням на нашій рідній землі” [2, 443].

Під час системної трансформації в Польщі настала інтенсифікація діяльності римокатолицького костелу. Навчання костелу викликало нове оживлення католицької віри, участь вірних в релігійних практиках.

В 1990 році до шкіл повернулось навчання релігії. Це було “не тільки несподіваною подією, але з суспільної точки зору багатообіцяючим доповненням процесу навчання молодого покоління поляків на тему розуміння ролі і значення християнської релігії в культурі і суспільному житті” [9].

Сьогодні католицький костел в Польщі інтенсивно проводить “Нову Євангелізацію”. Навчання проводиться на багатьох площинах: в приходах, школах, вузівських осередках, під час полонництва, згідно з наказом Христа: “Йдіть на цілий світ і проповідуйте Євангеліє кожному сотворінню” [9].

Слова Іоана Павла II, направлені до віруючих на нове тисячоліття, повинні стати метою в кожній католицькій сім'ї: “Прошу вас: входьте в нове тисячоліття з книгою Євангеліє! Нехай не забракне її в кожному польському домі! Читайте і медитуйте! Дозвольте, щоб Христос говорив до кожного з Вас!” (Іоан Павло II 2001).

Участь вірних в релігійних практиках

Кожного року в єпархіях католицького костелу проводиться дослідження відносно участі вірних в релігійних практиках. Такі дослідження проводить без перерви кількадесят років Інститут статистики католицького костелу (ІСКК), який за посередництвом

приходських єпископатів, переказує прихожанам анкети для заповнення.

Дослідження показують, скільки вірних римокатолицької віри приходять до костелу в неділю і свята і приймає святе причастіє. Проводять їх націлено восени тому, що в цій порі року немає доброї погоди і багато людей не бере участь в недільній святій Мессі – це показує реальний образ практикуючих осіб в державі.

Перше загальнодержавне дослідження, яке мало показати участь в *dominantes* (недільні релігійні практики) і *communicantes* (приняття вірними святого причастя), було проведене ІСКК в 1979 році. Результати цього дослідження опубліковано в 1980 році.

Рівень релігійної активності в Польщі, як виникає з рапорту ІСКК, в 1980-1987 роках був незмінним, але із зростаючою тенденцією в 1987 році – 57 % (таб. 1). У наступних роках (1988-1991) можна було спостерігати спадаючу тенденцію.

Таб. 1. Рівень *dominantes* в Польщі в 1980-1991 роках

Польща	Рік												
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	
	%												
	51,0	52,7	57,0	51,2	52,2	49,9	52,9	53,3	48,7	46,7	50,3	47,6	

Джерело: www.iskk.ecclesia.org.pl/praktyki-niedzielne

У період 1980-1991 можна було спостерігати збільшення кількості вірних, які приймали святе причастя (таб. 2). З дослідження можна зробити висновки, що найкращими були роки: 1986-1988 і 1990-1991. Однак у порівнянні з пізнішим часом, рівень *communicantes* не був високим. Це могло виникнути з ситуації негативного відношення влади Польської Речі Посполитої Людової до римокатолицького костелу.

Таб. 2. Рівень *communicantes* в Польщі в 1980-1991 роках

Польща	Рік												
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	
	%												
	7,8	8,1	9,6	8,6	8,9	9,1	10,4	11,1	10,7	9,9	10,7	10,8	

Джерело: www.iskk.ecclesia.org.pl/praktyki-niedzielne

У період 1992-1999 рівень *dominantes* був нижчим (таб. 3), ніж це було в період 1980-1991. Від початку системної трансформації можна зауважити зниження кількості віруючих, які приходять до костелу на недільну святу Мессу. Найменше віруючих брало участь в недільних богослужіннях в 1993 році – 43,1 %.

Таб. 3. Рівень *dominantes* в Польщі в 1992-1999 роках

Польща	Рік							
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
	%							
	47,0	43,1	45,6	46,8	46,6	46,6	47,5	46,9

Джерело: www.iskk.ecclesia.org.pl/praktyki-niedzielne

Рівень *communicantes* в період 1992-1999 показує ростову тенденцію (таб. 4), з чітким ростом в роках 1998-1999: відповідно – 17,6 % і 16,3 %.

Таб. 4. Рівень *communicantes* в Польщі в роках 1992-1999

Польща	Рік							
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
	%							
	14,0	13,0	13,1	15,4	14,5	15,2	17,6	16,3

Джерело: www.iskk.ecclesia.org.pl/praktyki-niedzielne

У 2000-2008 роках на рівні *dominantes* можна було спостерігати спадаючу тенденцію. Рекорд був у 2000 році – в порівнянні з наступними роками участь в недільних богослужіннях винесла 47,5 % (таб. 5).

Tabl. 5. *Dominantes* w Polsce w latach 2000-2008

Польща	Рік								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	%								
	47,5	46,8	45,2	46,0	43,2	45,0	45,8	44,2	40,4

Джерело: www.iskk.ecclesia.org.pl/praktyki-niedzielne

У 2000 році рівень *communicantes* був найвищим (19,4 %) в порівнянні з наступними роками – зменшення до рівня 15,3 % в 2008 році (таб. 6).

Таб. 6. *Communicantes* в Польщі в 2000-2008 роках

Польща	Рік									
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
	%									
	19,4	16,5	17,3	16,9	15,6	16,5	16,3	17,6	15,3	

Джерело: www.iskk.ecclesia.org.pl/praktyki-niedzielne

Дослідження Інституту статистики показують, що в Польщі можна зауважити зниження участі вірних в недільних Богослужіннях, але збільшується відсоток вірних, які споживають святе причастя. На думку ксьондза проф. Вітольда Зданевіча, можна висунути загальний висновок з досліджень ІСКК: “протягом останніх років число вірних, які ходять до костелу зменшується. Але збільшується відсоток вірних, які споживають святе причастя. Це може свідчити про зміцнення католицизму, його вищої якості. Береться також завжди до уваги звичайний період в релігійному календарі (в свята відвідування є вищим). Від кількості прихожан завжди віднімаємо 18 %, тобто статистичну кількість тих, які захворіли або з інших причин не можуть прийти до костелу. Решта – це ті, які повинні брати участь в недільній святій Мессі” (*Badania niedzielnych praktyk religijnych*, 2005, w: <http://miasta.gazeta.pl/plock>).

Інститут статистики костелу провів також загальнодержавні дослідження на пробі 520 осіб, які вважають себе “активними католиками”, в справі слухання католицького “Радіо Марія”.

З дослідження випливає, що 66 % респондентів раз на якийсь час слухає “Радіо Марія”, 18 % слухає кожного дня, а 33 % - не слухає.

Серед досліджуваних осіб переважають люди з вищою освітою (51 %), вища неповна освіта – 1,7 %, професійно-технічна освіта – 7,7 %, середня – 28,3 % і позашкільна освіта – 10,6 %, інтелігенція і службовці – 69,8 %, працівники – 8,8 %, торговці, бізнесмени, підприємці – 5 %, селяни – 7,3 %. Переважають особи, які працюють (56 %) і пенсіонери 28,7 %. Безробітні становлять 1,9 %, особи, які отримують допомогу – 3,7 %, домогосподарки – 4,6 %, учні і студенти – 1,7 %. В селі проживає 54,8 % опитаних осіб, в місті з чисельністю понад 100 тис. – 15,6 %, в містах до 10 тис. людей – 8,8 %, в містах з чисельністю 11-50 тис. – 16 %, в містах з чисельністю 51-100 тис. жителів – 4,8 % [5].

З дослідження Центру дослідження суспільної думки (2009 рік) випливає також, що зменшується релігійність поляків. Дослідження проведено протягом 5-11 лютого 2009 року серед репрезентативної проби 1048 дорослих жителів Польщі.

Майже половина (48 %) було переконано, що в останньому двадцятилітті релігійність поляків зменшилась. Що п'ятий поляк (22 %) вважав, що релігійність збільшилась і стільки ж осіб (22 %) не зауважило важливих змін.

Згідно дослідження – 81 % учасників вважали сімейне щастя найважливішим, що дає сенс в людському житті. Наступні місця в ієрархії це: задоволення працею (44 %), довіра інших людей (39 %), любов (36 %), а також спокійне життя (36 %). Глибока релігійна віра – як представляє Центр дослідження – в цьому рангу зайняла шосте місце і ex aequo потреба знайдення свого місця в суспільстві.

Підсумки

Римокатолицький костел в Польщі відігріє віжливі функції:

- освітньо-релігійну: навчання релігії в школах, надає пастерську опіку в армії, в'язницях, проводить релігійно-навчальну програму, а також богослужіння в масмедіях. Співпрацює з державними і самоврядувальними одиницями в області охорони, консервації і розповсюдження костельних пам'яток архітектури і сакрального мистецтва, які становлять частину культурної спадщини Польщі;

- видавнича – видавання католицької літератури в цілях розповсюдження і підтримування польської традиції;

- харитативно-опікуюча – діяльність харитативної організації “Caritas”, праця в лікарнях, піклування про дітей і молодь в осередках опіки і виховання, організація канікул і відпочинку для дітей, молоді і дорослих в осередках здоров'я, в осередках суспільної допомоги;

- наукова діяльність – нагромадження церковної статистики, участь представників костелу в конференціях, симпозиумах, семінарах, а також у науковій діяльності.

Однак найважливішою є роль римокатолицького костелу в Польщі, римокатолицького костелу взагалі – духовне пастирство і посередництво між Богом і людьми на шляху до спасіння.

Іоан Павло II, промовляючи до польських єпископів, стверджував: “В костелі пробила година лаїкату. Незамінним осередком апостольської формації світських є організації, товариства і костельні рухи. Серед них надзвичайне місце займає “Католицька акція”, яка колись в Польщі була жива і принесла так багато позитивних результатів. Треба щоб знову ожила. Без неї інфраструктура католицьких об’єднань в Польщі була б неповна [10].

ЛІТЕРАТУРА

1. *Biblia*, 2005, Wydawnictwo M i Axel Springer Polska Sp. z o. o.
2. Ciecielag P., 2000, *Wybrane informacje o Kościele katolickim w Polsce*, w: Zdaniewicz W., ks., Zembrzuski T. (red.), *Kościół i religijność Polaków 1945-1999*, Warszawa, ISKK SAC
3. Ciupak E., 1981, *Socjologia religii*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych
4. Jan Paweł II, kalendarz na 2001 rok
5. Klub Miłośników Dobrych Mediów 2009, w: <http://kmdm.pl>
6. Malinowski B., 1990, *Mit, magia, religia*, Warszawa, PWN
7. Mariański J. (red.), 2002, *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków, WAM
8. Mazurkiewicz Piotr, ks., 2000, *Recepcja Soboru*, w: Zdaniewicz W., ks., Zembrzuski T. (red.), *Kościół i religijność Polaków 1945-1999*, Warszawa, ISKK SAC
9. Misiaszek K., ks. sdb, *Programy nauczania religii w szkole*, w: www.opoka.org.pl
10. *Przemówienie Jana Pawła II do biskupów polskich z okazji wizyty ad limina 12 stycznia 1993*, 1993, „L'Osservatore Romano”
11. *Wiara i religijność Polaków dwadzieścia lat po rozpoczęciu przemian ustrojowych*, 2009, CBOS

Католический костел в Польше интенсивно ведет свою науку: издает религиозные публикации, организовывает паломничества к местам религиозного культа, проводит религиозное обучение, лагеря для молодежи. Согласно указаниям Христа: “Идите на весь мир проповедуя Евангелие каждому сотворению”, Костел ведет

“Новую Евангелизацию” во многих областях: в приходах, школах, академических центрах, во время паломничества.

Catholic church in Poland intensively carries out its teaching: edits religious publications, organizes pilgrimages to places of religious cult, carries out religious teaching and youth camps. According to Christ’s recommendation “going to the whole world announce Gospel to all creation”, the church carries out “New Evangelization“ on many fields: in parishes, schools, university centers and during pilgrimages.

УДК 316.754

Кисла Г.О.

ЕТНОСОЦІАЛЬНЕ ВИМІРЮВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Трансформація українського суспільства створила колізію, потребує неординарного вирішення. Мова йде про наявність двох інвертуючих тенденцій розвитку соціуму. Перша тенденція – це національний розвиток українського суспільства. Друга – тенденція формування української громадянської нації. Події „української революції” зримо окреслили контур протиріччя розвитку українського суспільства і актуалізували наступні проблеми: визначення статусу української і російської мов, солідарне співвідношення етнічної і громадянської ідентифікації, національно-культурне відродження суспільства і, нарешті, формування системи життєвих цінностей особистості як фактору інтеграції етносів.

Роль життєвих цінностей особистості значима в будь – якому стані соціуму. Але вона незрівнянно зростає в період соціальних трансформацій, так як стабільність суспільства в більшій мірі залежить від системи цінностей, домінуючої в ньому. Відомий український соціолог Є. Головаха, аналізуючи особливість трансформаційних процесів в Україні, з цього приводу пише: „Основною причиною того, що суспільство у нас знаходиться до цієї пори в нестабільному, достатньо не організованому стані з дуже

погано визначеною соціальною перспективою, зв'язано якраз спільною системою цінностей [1, 61]. Говорячи про роль життєвих цінностей як про фактор інтеграції етносів, ми базуємося на веберівській традиції, в співвідношенні якою життєві цінності служать глибинним регулятором людських дій індивідів і соціальних груп як суб'єктів суспільних процесів, вони забезпечують інтеграцію суспільства, допомагаючи індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях" [2, 628].

Без обговорення погоджувачись з стереотипом цінностей як „регуляторів” і „інтеграторів” суспільних процесів і людської діяльності, ми ставимо ціллю нашого дослідження вивчення залежності ієрархічної структури цінностей індивіда від його етнічної приналежності. Іншими словами, ми хочемо довести правомірність нашої заявки на вивчення етносоціального вимірювання життєвих цінностей, що вкрай важливо визначення перспектив етноінтеграції українського суспільства.

Для досягнення досліджуваної цілі потрібно, на наш погляд, провести порівняльний аналіз життєвих цінностей респондентів, ідентифікуючи себе з українським етносом і респондентів, ідентифікуючих себе з російським етносом. Для нас важливо отримати відповіді на наступні питання: в якій мірі симетричні і асиметричні ієрархічні структури цінностей респондентів української і російської етнічних груп; які життєві цінності виконують функцію інтегрування досліджуваних груп. Гіпотеза нашого дослідження заключається в припущенні, що з двох тенденцій розвитку України (тенденція етнонаціонального розвитку і тенденція формування громадянської нації) переважає тенденція етнонаціонального розвитку.

Який фактор етнічної приналежності закономірно значимо впливає на систему життєвих цінностей особистості в українському соціумі. Відмітимо, що переважанні етнонаціональної тенденції присутня закономірність, в іншому випадку українське суспільство не зможе сформувати громадянську націю.

В соціологічному моніторингу Інституту соціології впродовж 2002 р. і 2003 р. в якості інструментарію для вивчення життєвих цінностей індивіда використовувалось питання „Оцініть ступінь

важливості особисто для Вас таких сторін сьогоденного життя”. Респондентам пропонувалось оцінити значимість двадцяти життєвих цінностей по п’ятибальній шкалі, де один бал означає „абсолютно неважливо”, другий бал „скоріше неважливо”, третій „важко сказати, важливо чи ні”, четвертий „скоріше важко” і п’ятий бал „дуже важко”. Ми здійснили кореляцію життєвих цінностей особистості з етнічною приналежністю респондентів і вирахували середньо значимий бал по п’ятибальній шкалі. На основі цих даних ми побудували таблицю рангування цінностей респондентів (табл. 1). Звернувшись до порівняльного аналізу між групових цінностей, ми отримали наступний результат: із 20 ціннісних позицій тільки в шести респонденти української і російської групи мають абсолютну рангову симетрію. Це такі цінності як „міцне здоров’я”, „міцна сім’я”, „благополуччя дітей”, „матеріальне благополуччя”, „участь в релігійному житті”, „участь в діяльності політичних партій”. Симетричний розподіл ВИТАЛЬНИХ цінностей в ієрархічній системі можна пояснити тим, що респонденти двох досліджуваних етносів тождественні сприймають соціальну реальність і для них в рівні мірі значущі ті цінності, без яких вони не можуть підтримувати своє існування. З приводу ж однаково прийнятих цінностей „участь в релігійному житті” (передостаннє місце в запропонованому наборі цінностей) і „участь в діяльності політичних партій” (останнє місце в запропонованому наборі цінностей) можна припустити, що релігія, як цінність, доступна істинно віруючим, котрих не багато. А така цінність, як партійна активність не актуалізована в українському суспільстві. Політика і партійна діяльність уже мають стереотип успішного бізнесу і викликають певне відчуження у громадян.

Таблиця рангування ціннісних пріоритетів респондентів з урахуванням їх диференціації за ознакою етнічної приналежності, 2002, 2003

(середній бал за п'ятибальною шкалою)

Життєві цінності	українці		Життєві цінності	росіяни	
	2002	2003		2002	2003
Міцне здоров'я	4.84	4.90	Міцне здоров'я	4.86	4.89
Міцна сім'я	4.81	4.84	Міцна сім'я	4.82	4.80
Благополуччя дітей	4.71	4.76	Благополуччя дітей	4.78	4.75
Матеріальне благополуччя	4.67	4.68	Матеріальне благополуччя	4.70	4.68
Цікава робота	4.34	4.30	Створення в суспільстві рівних можливостей для всіх	4.32	4.30
Створення в суспільстві рівних можливостей для всіх	4.29	4.30	Сприятливе морально-психологічне становище в суспільстві	4.30	4.29
Суспільне визнання (повага з боку друзів, колег, співгромадян)	4.25	4.26	Цікава робота	4.25	4.22
Сприятливе морально-психологічне становище в суспільстві	4.17	4.18	Суспільне визнання (повага з боку друзів, колег, співгромадян)	4.17	4.19
Державна незалежність країни	4.17	4.15	Підвищення освітнього рівня (інтелектуальний розвиток)	4.14	4.14
Підвищення освітнього рівня (інтелектуальний розвиток)	4.13	4.12	Незалежність в справах, роздумах, вчинках)	3.96	3.96
Національно-культурне відродження	4.00	3.99	Розширення культурного кругозору, звернення до культурних цінностей з допомогою мистецтва, художньої творчості, хоббі і т.д.	3.89*	3.93

Можливість виражати думки про політичні та інші питання, не боячись за особисту свободу	3.94 *	3.91	Державна незалежність країни	3.87 *	3.81
Незалежність в справах, роздумах, вчинках)	3.92 *	3.92	НаціНаціонально-культурне відродження	3.84 *	3.77
Демократическое развитие страны	3.85	3.86	Можливість виражати думки про політичні та інші питання, не боячись за особисту свободу	3.77 *	3.89
Розширення культурного кругозору, звернення до культурних цінностей з допомогою мистецтва, художньої творчості, хоббі і т.д.	3.85	3.83	Демократичний розвиток країни	3.75	3.79
Відсутність значного соціального розшарування (багаті-бідні, вищі-нижчі прошарки суспільства)	3.68	3.62	Відсутність значного соціального розшарування (багаті-бідні, вищі-нижчі прошарки суспільства)	3.57 *	3.64
Можливість критики демократичного контролю рішень владних структур	3.63	3.45	Можливість критики демократичного контролю рішень владних структур	3.47 *	3.46
Можливість підприємницької ініціативи (створення приватних підприємств, ведення бізнесу, фермерства)	3.41	3.44	Можливість підприємницької ініціативи (створення приватних підприємств, ведення бізнесу, фермерства)	3.30 *	3.95
Участь в релігійному житті (регулярне відвідування церкви, богослужінь, дотримання релігійних	3.13	3.10	Участь в релігійному житті (регулярне відвідування церкви, богослужінь, дотримання релігійних	2.73	2.71

обрядів і т.д.)			обрядів і т.д.)		
Участь в діяльності політичних партій та громадських організацій	2.73	2.69	Участь в діяльності політичних партій та громадських організацій	2.52	2.57

Жирним шрифтом виділені ті позиції, які мають рангову симетрію

Що стосується дистанції у прийнятті життєвих цінностей респондентами українського і російського етносів то найбільш значимо вона відмічається в таких позиціях ієрархічної системи в яких представляється етнічна ідентифікація респондентів, а саме: „державна незалежність країни”, „національно – культурне відродження” - дистанція в п’ять рангів. Ці дані можна розглядати як той факт, що респонденти української групи і російської по різному відносяться до тих цінностей які презентують їх відношення до державної незалежності України і до національно – культурного відродження країни.

Аналіз розподілу внутрішньогрупових ціннісних пріоритетів респондентів у їх динаміці за два роки показує, в українській групі вони практично стабільні, відмічається зміщення тільки однієї цілісної позиції: в 2003 р. На один ранг піднялася „незалежність в справах, судженнях і вчинках”, змістивши вниз „благополучний соціально – психологічний стан в суспільстві атус. В російській групі ранговий розподіл цінностей характеризується нестійкістю: із 20 ціннісних позицій семеро поміняли свій статус. Відзначаються найбільш значимі зміщення таких цінностей як «можливість підприємницької ініціативи...” сім рангів і „національно – культурне відродження” на три ранги.

Таким чином наш аналіз дозволяє зробити висновок, що системи цінностей преференцій респондентів, досліджуваних нами етнічних груп, асиметричні. Симетрична та частина цінностей, які прийнято визначати як „витальные” (міцне здоров’я, міцна сім’я, матеріальне благополуччя. Цей факт може говорити про те, що респондент як українського та і російського етносу тождественно сприймають соціальну реальність з точки зору своєї особистої реальності, для них найважливіші ті цінності без яких вони не можуть підтримувати

своє існування. Але варто зауважити, що це ті цінності які організовують життя окремо взятої людини і, відповідно, вони не несуть в повному обсязі соціального навантаження, а відповідно не можуть виступати інтегруючим фактором.

Дистанціювання тих життєвих цінностей які представляють етнічну ідентифікацію респондентів закономірне і позиціюється на тенденцію етнонаціонального розвитку українського соціуму. Рівне прийняття таких цінностей як „державна незалежність України” і „національно – культурне відродження” буде можливим при будівництві української громадянської нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е. Социологическая публицистика. – К., 2001.
2. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.

УДК 316.74

Куртсеітов Р.Д.

СИСТЕМА ОСВІТИ Й ЕТНОМОВНІ ПРОЦЕСИ В АВТОНОМНІЙ РЕСПУБЛІЦІ КРИМ: СПАДЩИНА МИНУЛОГО, СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема вивчення й навчання рідними мовами у системі освіти Автономної Республіки Крим і пов'язані з нею етномовні процеси. Автор показує історичні передумови зародження сучасних етномовних проблем, які пов'язані з наслідками депортації кримськотатарського народу й національних меншин із Кримської АРСР в 1944 році й ліквідацією системи освіти рідними мовами. Аналізуються наслідки піввікової політики тоталітарного режиму, спрямованої на руйнування етнічної ідентичності, заперечення існування кримськотатарського народу-етносу, виключення його з реєстру народів СРСР, фальсифікація післявоєнних переписів населення, жорсткі обмеження на дослідження в галузі кримськотатарського

мовознавства, заборона на повернення й організацію вивчення рідної мови в Кримській області до кінця 80-х років минулого століття. Наводяться дані соціологічних досліджень за рівнем володіння й сферою застосування мови. Розглядається сучасний стан вивчення й навчання рідними мовами, невідповідність структури шкільної освіти етнодемографічній структурі населення АР Крим. Пропонуються шляхи вирішення наявних проблем.

Для консолідації поліетнічного суспільства особливе значення має проведення зваженої, збалансованої мовної державної політики, що враховує етнічне різноманіття, потреби й інтереси етнічних співтовариств, які проживають у ньому.

Сучасні мовні проблеми, пов'язані зі збереженням і розвитком мов корінних народів й етнічних меншин в Автономній Республіці Крим, мають своє глибоке коріння, є як спадщиною радянського минулого, так і результатом неефективного їхнього вирішення в останнє десятиліття. До них можна віднести проблему збереження й розвитку кримськотатарської мови, мов нечисленних кримських народів: караїмів і кримчаків, а також національних меншин: діаспор вірменів, болгар, греків, німців, проблему розвитку освіти українською і кримськотатарською мовами.

Депортація (1944 р.) кримськотатарського народу, етнічних груп вірменів, болгар, греків, німців, а також громадян інших національностей докорінно змінила етнолінгвістичну карту кримського півострова. Була ліквідована національна автономія кримськотатарського народу [1], 46,2% чисельності народу померло від голоду й хвороб за перші два роки в місцях висилки.

У результаті злочинних дій тоталітарного режиму була знищена система освіти рідними мовами. У 1940-1941 навчальному році в Кримській АРСР функціонувало 386 шкіл із кримськотатарською мовою, а також школи національних меншин, заклади культури. У Криму після депортації 1944 року була знищена (спалена) уся література кримськотатарською мовою, яка зберігалася в бібліотеках і приватних зібраннях.

Масштаби й соціокультурні наслідки цієї трагедії ще повністю неосмислені сучасним українським суспільством й у тому числі в науковому відношенні.

Масове повернення на історичну батьківщину кримських татар збіглося з розпадом СРСР і становленням незалежної України, системною кризою, що охопила весь пострадянський простір. Не дочекавшись від держави протягом десятиліть справедливого вирішення свого національного питання, сотні тисяч людей стали самостійно вирішувати свою долю, прекрасно усвідомлюючи, що їх чекає на рідній землі. Сформована за післявоєнний період соціально-демографічна, професійна структура етносу за дуже короткий час, у зв'язку з переїздом, кардинально змінилася: якщо раніше понад 70% проживало в містах, то тепер така ж кількість змогла облаштуватися в сільській місцевості, а інші – у пригородах. Професійна структура етносу ґрунтовно трансформувалася: учені, висококваліфіковані фахівці змушені були займатися некваліфікованою працею, що привело до різкого погіршення умов життя значної частини етносу.

Соціально-економічні, освітні, мовні, демографічні проблеми репатріантів стали предметом вивчення різних наукових закладів й окремих дослідників. Велике значення надавалося дослідженню проблем у сфері міжнаціональних відносин і конфліктів. Доктори філологічних наук А.М. Меметов, А.М. Емірова розробляють проблеми функціонування й застосування кримськотатарської мови в різних сферах і відновлення її статусу [2]. Доктор економічних наук І.М. Прибиткова (Інститут соціології НАН України) досліджувала проблему впливу інституту громадянства на процеси повернення й облаштованості раніше депортованих народів й осіб у Криму [3]. Кримські вчені О.А. Габріелян, С.О. Єфімов, В.П. Петров досліджували проблему повернення й облаштованості репатріантів [4]. Професор С.М. Червонна присвятила значну частину своїх праць історії розвитку й збереження кримськотатарської культури [5]. Науковими співробітниками Державного інституту проблем сім'ї й молоді досліджувалися проблеми кримськотатарської молоді, і в тому числі питання освіти [6]. Національний інститут стратегічних досліджень займався питаннями інтеграції кримських татар в українське суспільство [7].

На сьогодні є беззаперечні досягнення в цій сфері, разом із тим низка авторів праць і концептуальних підходів до вирішення проблем репатріантів керуються винятково політичними цілями, що викликає серйозну критику з боку тих, по відношенню до яких це розробляється, а практична реалізація таких настанов навряд чи дасть позитивні результати.

У сучасному глобалізованому світі проблема збереження етнічності, стрижнем якого є рідна мова, актуальна для всіх без винятку народів. В особливо вразливому становищі опинилися ті етнічні утворення, мова й культура яких протягом тривалого часу зазнавали різних деформацій. Для вироблення оптимальних рішень та їх реалізації необхідно бачити внутрішню природу проблем, складність і системність їхнього формування, а для цього необхідно мати чіткі уявлення про історію їх зародження й розвитку.

Тоталітарною державою була створена витончена й тривала за часом застосування система етнічної сегрегації в місцях заслання депортованих: у республіках Середньої Азії, Казахстані, Уралі й Сибіру.

Ліквідація етноніму “кримські татари” (виключення з реєстру народів СРСР) спричинила фальсифікацію результатів усіх післявоєнних переписів населення СРСР (кримських татар усупереч їхній волі записували татарами, зараховуючи до іншого народу), яка тривала аж до перепису 1989 року. Навмисна фальсифікація даних переписів дозволяла тоталітарній системі дезінформувати населення країни й світову громадськість про існування такого народу в СРСР, його чисельність і наявну національну проблему. На жаль, виконуючи політичне замовлення, наукові установи як центральні (Інститут етнографії, Інститут історії АН СРСР), так і республіканські (Інститут філософії АН Узбецької РСР), які розробляли етнічну проблематику, а також деякі вчені-суспільствознавці – реалізатори людиноненависницьких концепцій “Крим - без кримських татар”, “татари, які раніше проживали в Криму”, “колишні кримські татари” і т.д. – створили за десятиліття інформаційний вакуум із цієї проблеми.

У жодному післявоєнному довідковому, етнографічному, енциклопедичному виданні, науковій монографії, підручнику й навчальному посібнику з етнографії до 1988 року [8] не було

інформації про кримськотатарський народ, за винятком короткої інформації про кримськотатарську мову в 3-му виданні Великої Радянської Енциклопедії. Діяла сувора система заборон на наукові дослідження в галузі кримськотатарського мовознавства й літературознавства, історії, і всього того, що було пов'язане з матеріальною й духовною культурою репресованого народу. “Кримськотатарська мова була повністю викреслена з реєстру мов народів СРСР, її наукове осмислення було табуїроване” [9, 272]. Періодичні видання, художня література, яка почала видаватися в місцях заслання після 1956 року, виходила під найжорстокішим цензурним контролем. У газеті “Ленін Байрагъы” (“Ленінський прапор”), органі ЦК КП Узбекистану, Верховної Ради й Ради Міністрів Узбецької РСР у вихідних даних не дозволялося вказувати, що вона видається кримськотатарською мовою, тоді як у всіх республіканських виданнях етнічних співтовариств, що проживали в республіках Середньої Азії й Казахській РСР, давалася інформація про мову газети (німецьку, корейську, уйгурську й інші мови).

Після передачі Кримської області зі складу РРФСР до складу Української РСР у лютому 1954 року почала змінюватися етнічна структура населення півострова. Чисельність українського населення півострова стала зростати за рахунок організованого переселення в спорожнілі після депортації кримських татар й етнічних груп райони й населені пункти. Організовано переселені сім'ї, як правило, склалися із працездатних молодих батьків і дітей шкільного віку. З'явилися райони й селища компактного розселення українців, здебільшого в степовому Криму, що могло стати підставою для відкриття шкіл із українською мовою навчання, але їх не відкривали протягом десятиліть, пояснюючи це відсутністю фахівців.

Серед організованих і неорганізованих переселенців були представники багатьох народів, за винятком тих, які були вислані із Криму в 1941 й 1944 роках. І навіть після виходу Указу Президії Верховної Ради СРСР від 28 квітня 1956 року, що скасовував режим спецпоселень і обмеження на пересування, становище спецпереселенців не змінилося. У другому пункті даного указу сказано: “...вони не мають права повертатися в місця, звідки вони

були вислані” [10]. Президія вищого законодавчого органу СРСР позбавляла кримськотатарський народ історичної батьківщини, прав на повноцінний розвиток. Указами ПВ Ради СРСР цього ж року скасовувався режим спецпоселень щодо висланих німців, вірменів, болгар, греків, але для них також зберігалася заборона на проживання в Кримській області.

Від Указу ПВ Ради СРСР 1956 року до Указу від 5 вересня 1967 року “Про громадян татарської національності, що проживали в Криму” пройшло 11,5 років, увесь цей час для кримських татар зберігалася заборона на проживання на території Кримської області, як і після, аж до 1989 року.

Міністерство внутрішніх справ УРСР вело суворий облік навіть тих кримських татар, які мешкали в сусідніх із Кримом областях. На 29 липня 1956 року за даними міліції таких налічувалося 247 осіб. У Запорізькій області – 200, Одеській – 18, Донецькій – 16, Харківській – 13 [11].

Після виходу Указу ПВР СРСР від 28 квітня 1956 року партійно-радянське керівництво Української РСР у ще більш жорсткій формі виступає проти повернення кримськотатарського народу на батьківщину. Рада Міністрів Української РСР 15 грудня 1956 року під грифом “таємно” приймає постанову “Про розселення татар, німців, греків, болгар, вірменів й інших осіб, які раніше проживали в Кримській області, а в цей час повертаються з місць спецпоселення” [12]. Відповідно до пунктів цієї постанови кримським татарам не тільки заборонялося проживати в Кримській області, але й у суміжних до неї областях. У постанові містилася вимога до керівників виконавчих комітетів цих областей про вживання заходів щодо виселення спецпереселенців за межі України, у тому числі тих, хто проживав на цій території постійно й не був депортованим в період війни.

Особливо жорстоких каральних заходів зазнали ті, хто, повіривши пропагандистському Указові Президії Верховної Ради СРСР від 5.09.1967 року [13], стали масово повертатися до Криму. Карні переслідування за порушення паспортного режиму набули в цей час масового характеру, до позбавлення волі на термін від 1 до 2-х років підлягали навіть багатодітні матері, учасники й інваліди війни.

У цей же час у партійних документах Кримського обкому КП УРСР керівникам партійних організацій міст і районів Кримської області ставилося завдання про недопущення концентрації в населених пунктах кримських татар. Пояснювалося це тим, що збільшення чисельності неминуче приведе до вимог із їх боку задовольнити культурні й освітні потреби, і в тому числі організацію вивчення рідної мови.

За 20 років після виходу указу 1967 року в жодній школі не було організовано вивчення кримськотатарської мови й літератури. “Пам'ятаю, наприкінці 60-х до Криму із місць депортації нелегально стали повертатися кримські татари. Приймати кримськотатарських дітей у школу нам категорично забороняли. Можна було поплатитися кар'єрою, партійним квитком. Але я все одно приймав”, – пригадує директор школи с. Добре Сімферопольського району, Заслужений учитель України Яків Слонімський [14]. В інших школах таких дітей виводили із класів часто із застосуванням фізичної сили, кидали в автомашини й разом із батьками вивозили за межі області. Дітям не прописаних батьків не видавалися паспорти громадянина СРСР, у той час як всі інші діти одержували їх в урочистій обстановці. Шлюби між кримськими татарами не оформлялися, якщо один із майбутнього подружжя проживав за межами Кримської області.

У ці ж роки з метою послаблення національного руху й створення ілюзії, що держава вирішує цю проблему, стали практикувати переселення за організованим набором щорічно до 50 сімей кримських татар у степові райони Криму. Таким чином, ті, що повернулися, повинні були працювати винятково на робочих посадах і не змінювати місця проживання. Із господарів сімей брали розписку про те, що вони не будуть вимагати організації вивчення дітьми рідної мови. У 1987 році в Кримській області проживало понад 13 000 кримських татар, значна частина без прописки, тобто без офіційного дозволу. У сусідніх областях і Краснодарському краї РРФСР – до 30 тисяч осіб. До 1989 року в області не видавалися періодичні видання кримськотатарською мовою, були відсутні заклади культури, радіо й телебачення.

Початок демократизації громадського життя в середині 80-х, масові виступи кримських татар улітку 1987 року в Москві й у

місцях спецпоселень продемонстрували світові наявність гострої невирішеної національної проблеми в СРСР. Після прийняття декларації Верховної Ради СРСР від 14 листопада 1989 року “Про визнання незаконними й злочинними репресивних актів проти народів, які зазнали насильницького переселення, і забезпечення їхніх прав”, масове повернення кримських татар у Крим набуває невідворотний характер.

У нових соціально-політичних умовах актуальність відродження кримськотатарської мови, організація її вивчення й навчання нею стає пріоритетним завданням, починається важкий процес відродження системи освіти рідною мовою. В окремих школах Криму організується факультативне вивчення кримськотатарської мови із подальшим переходом до її вивчення як предмета, починають видаватися перші після піввікової перерви підручники й навчальні посібники для шкіл і ВНЗ.

Складна ситуація була й із українською мовою, до здобуття незалежності Україною в Кримській області не було шкіл із українською мовою навчання. Майже півмільйонне українське населення Автономної Республіки Крим, що становить 24,3% населення півострова, на сьогодні має всього 7 шкіл із українською мовою навчання, усі вони відкривалися з великими труднощами, за винятком зразкової української гімназії. Із 186 833 учнів Криму українцем є приблизно кожен четвертий, із них навчається в школах рідною мовою й у школах з 2-3 мовами навчання тільки 18,3% учнів українців. За всі роки незалежності України в АР Крим з урахуванням контингенту учнів із числа українців і кримських татар не було перепрофільовано з однієї мови навчання на іншу ні однієї школи.

Якщо за даними перепису населення в Україні 85,2% українців назвали рідною українську мову й тільки 14,8 % українців рідною мовою назвали російську, то в Автономній Республіці Крим 57% українців назвали рідною російську мову. Низький відсоток, що назвали українську мову рідною у Криму, пояснюється тривалою відсутністю системи освіти рідною мовою. П'ятдесятилітній соціолінгвістичний “експеримент” із українським населенням Кримської області був не “доведений до логічного завершення” через розпад СРСР.

Кримська область до початку 90-х років була територією з мономовною системою освіти при поліетнічній структурі населення. У суспільно - політичній сфері, у засобах масової інформації використовувалася тільки одна мова, все це було проявом “інтернаціоналізму”, спроби змінити таку ситуацію розглядалися як прояви “націоналізму” і натрапляли на жорстку протидію з боку місцевої влади й організованих нею громадських організацій, але ситуація стала повільно змінюватися завдяки активності кримськотатарської й української громадськості.

У 1990 році з Ташкентського педагогічного інституту ім. Нізамі була переведена кафедра кримськотатарської мови й літератури, а також студенти відділення кримськотатарської мови й літератури в Сімферопольський державний університет.

Значною подією стало відкриття в 1993 році Кримського державного індустріально-педагогічного інституту (нині Кримський інженерно-педагогічний університет) для вирішення питань, пов'язаних із відродженням освіти кримськотатарського народу й етнічних груп, депортованих за національною ознакою. В інституті була відкрита кафедра кримськотатарської мови й літератури й було проведено перший набір студентів за спеціальністю “Кримськотатарська мова й література”. Для вирішення проблем у сфері дошкільної й початкової освіти на педагогічному факультеті цього ж інституту на спеціальностях “Дошкільне виховання”, “Початкове навчання” були відкриті спеціалізації з кримськотатарської мови.

У результаті активних дій кримськотатарської громадськості стало можливим відкриття перших шкіл з рідною мовою навчання (1993р., Октябрська СЗШ. № 3 Красногвардійського району й ін.). Цьому певною мірою сприяло закріплення в Конституції Криму 1992 року за кримськотатарською мовою статусу державної мови разом із українською й російською мовами, у той же час для розвитку цього положення не були прийняті нормативні акти з метою його практичної реалізації.

У 1995 році була скасована Конституція Республіки Крим, що була прийнята в 1992 році. Після тривалої кризи в 1998 році була прийнята нова Конституція, у якій уже не було положення про державний статус кримськотатарської мови. У результаті цих змін

кримськотатарська мова вдруге в ХХ столітті втратила свій державний статус із усіма наслідками, які з цього випливають.

Європейський вибір країни, прагнення інтегруватися в міжнародні структури актуалізує приведення норм національного законодавства у відповідність із міжнародними нормами й зобов'язаннями, прийнятими Україною. Існуюча в державі законодавча й нормативна база, згідно з якою й на основі якої здійснюється функціонування мов, вивчення й навчання на них, у цілому відповідає міжнародним вимогам. Верховна Рада й Рада Міністрів АР Крим за останні 20 років прийняли низку нормативних документів із розвитку освіти рідними мовами в автономії, але через низький рівень їхньої реалізації й відсутності дійового контролю ситуація за ці роки істотно не поліпшилася, а за деякими показниками навіть погіршилася.

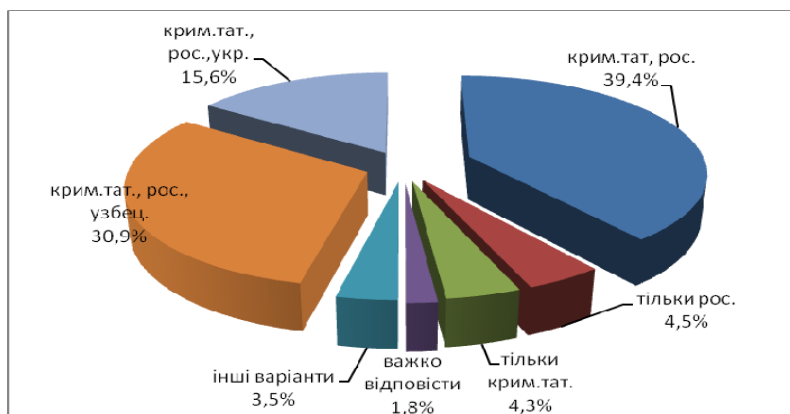
На думку професора А.М. Емірової, одного з провідних учених-філологів, що присвятила соціальній лінгвістиці значну кількість праць, “Україна не виробила коректної державної політики щодо мов і культур національних меншин, що перебувають у сфері її юрисдикції” [15, 325]. Із такою оцінкою погоджуються учені-філологи, соціологи, політологи, представники кримськотатарської інтелігенції, що підтверджується даними моніторингу кримськотатарських періодичних видань, теле- і радіопередач, виступів учених-філологів на різних наукових і науково-практичних конференціях. Серед комплексу невирішених проблем репатріантів мовна проблема є найгострішою. Це підтверджують результати соціологічного дослідження кримських татар (батьків учнів) у віці від 25 до 60 років і старші за віком, що проживають в Автономній Республіці Крим, на предмет володіння й використання кримськотатарської мови, знання законодавчої й нормативної бази у сфері освіти.

Результати відповідей на питання, що стосуються рівня володіння рідною мовою, мовної компетенції й сфери застосування рідної мови.

На питання “Яку мову Ви вважаєте рідною?” 91 % кримських татар відповіли, що вважають рідною мовою кримськотатарську мову, це корелює з даними перепису населення України 2001 року, де 93% назвали рідною кримськотатарську мову. Отриманий

результат є показником насамперед рівня національної самосвідомості. У той же час 9% респондентів назвали рідною мову іншої національності.

На питання **“Якими мовами Ви володієте (на будь-якому рівні)?”**



були отримані такі відповіді: 8,8% кримських татар мономовні, 39,4% двомовні, 50,3% тримовні. Відповіді на це питання свідчать, що кримські татари, причому найактивніша частина – від 25 до 60 років і старші за віком, володіють на різному рівні декількома мовами, що є певною мірою показником толерантності, відкритості. 94,2% володіють російською мовою, 30,9% – узбецькою, 15,6% – українською, а також іншими мовами. За суб'єктивною самооцінкою респондентів можна робити висновок про те, що кримські татари досить добре інтегруються в навколишнє мовне середовище.

На питання **“Визначте Ваш рівень володіння кримськотатарською мовою?”** респонденти оцінюють свої знання рідної мови так:

Ступінь володіння мовою	%
Не розумію	1,5
Тільки розумію, але не розмовляю	6,6
Розумію й розмовляю в сім'ї	40,9
Вільно володію розмовною мовою	31,6
Вільно володію як розмовною, так і літературною	10,7

мовою	
Вільно володію літературною мовою й пишу нею	5,8
Важко відповісти	2,9

7,1% респондентів не розмовляє рідною мовою, розуміють і розмовляють на побутовому рівні 72,5%, як правило, володіють обмеженим лексичним запасом. 16,5% володіють літературною мовою й тільки 5,8% можуть писати нею, це в основному вчителі кримськотатарської мови, певна частина творчої інтелігенції, журналісти, деяка частина активістів політичних і громадських організацій.

Результати наших соціологічних досліджень корелюють із висновками, зробленими за підсумками соціологічного дослідження американським соціологом Крісом Бері, проведеного в мікрорайоні “Фонтани” м. Сімферополя в 2003 році, де в абсолютній більшості проживають кримські татари. Дослідник виділяє низький рівень володіння рідною мовою вікової групи від 17 до 29 років, і тільки представники старшої вікової групи від 60 років і старші за віком володіють розмовною мовою вільно [16, 30]. Сьогодні це люди, яким майже виповнилося 70 років і старші за віком.

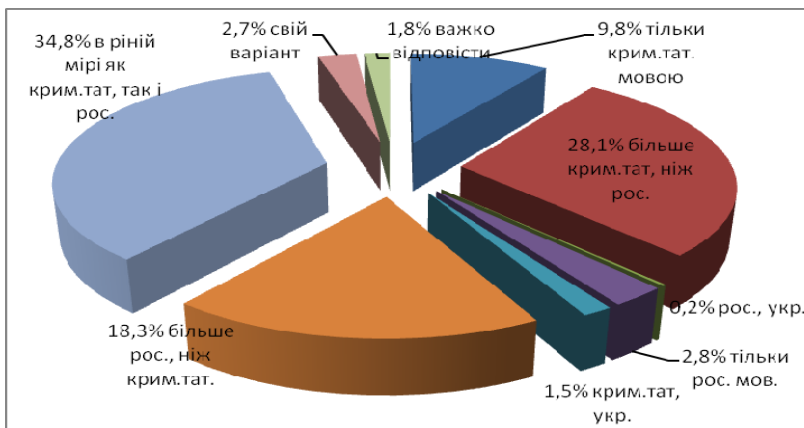
На питання **“У якій сфері Ви застосовуєте кримськотатарську мову, якщо нею володієте?”** були отримані такі відповіді:

Сфера застосування мови	%
Тільки в сім'ї	5,1
У сім'ї, із родичами, сусідами, друзями	67,6
На роботі, знання кримськотатарської мови допомагає в роботі (учителі, працівники культури, громадські діячі й ін.)	10,7
В інших сферах	5,1
Важко відповісти	7,4
Інша думка	4,1

72,7% респондентів застосовують кримськотатарську мову в побутовій сфері, і тільки 15,8% – у трудовій і громадській сфері. Тривала відсутність освіти рідною мовою, проживання в іноетнічному середовищі, максимальне обмеження функцій мови,

відсутність державної підтримки спричинило до значного звуження сфери застосування мови.

Питання “Якою мовою розмовляють члени Вашої сім’ї дома?” було спрямоване на визначення мовної спадкоємності між поколіннями.



Відповіді респондентів на це питання свідчать про те, що в сім’ї користуються тільки кримськотатарською мовою 9,8% і 28,1% користуються більше кримськотатарською, ніж російською, що є показником низького рівня володіння рідною мовою значної частини батьків учнів кримських татар, тоді як 21,1% уже розмовляють у сім’ї повністю або більшою мірою російською.

Тривала відсутність системи освіти рідною мовою, у результаті чого два покоління кримських татар не мали можливості не тільки навчатися, але й вивчати рідну мову, спричинила до того, що значна частина соціально активних верств етносу не володіє достатньою мірою рідною мовою, сфера застосування мови звузилася до побутового рівня. У той же час кримські татари володіють різною мірою двома-трьома мовами й сприйнятливі до вивчення мов народів, які їх оточують.

Вирішення проблеми збереження й розвитку кримськотатарської мови в Автономній Республіці Крим можливе в межах відродженої системи освіти рідною мовою, але тут є серйозні проблеми. Дані, представлені в таблиці 1 за два останніх навчальних роки, є цьому підтвердженням.

Таблиця 1

Дані про кількість учнів кримських татар, що навчаються рідною мовою й вивчають рідну мову в 2007/08 й 2008/09 навчальних роках.

№ п/п	Навчаються кримськотатарською мовою	2007-2008 н. р.		2008-2009 н. р.	
		В	%	В	%
1	навчаються в школах із кримськотатарською мовою навчання	3123	8,79	2929	8,5
2	у кримськотатарських класах у школах із двома мовами навчання	1258	3,54	915	2,6
3	у кримськотатарських класах у школах із трьома мовами навчання	397	1,12	665	1,2
4	у кримськотатарських класах у школах з російською мовою навчання	1114	3,14	1103	3,2
	Усього:	5892	16,59	5612	15,5
	Навчаються в школах з російською мовою, вивчають кримськотатарську мову:				
	як предмет	18878	53,13	18124	52,6
	поглиблено	193	0,54	82	0,02
	факультативно	4439	12,49	4297	12,48
	Усього:	23510	66,16	22503	66,0
	не вивчають взагалі	6130	17,25	6024	17,5
	Разом:	35532	100	34405	100

У 2007-2008 навчальному році в школах із кримськотатарською мовою навчання, де кількість годин, що виділяють на вивчення рідної мови й літератури, можна вважати задовільним, навчалася

всього 8,79% учнів кримських татар. Разом із учнями класів у школах із двома-трьома мовами навчання ця цифра доходила до 16,59%. Якщо до цього числа додати ще 0,54% учнів, які вивчали рідну мову поглиблено, то одержимо 17,13%. Тільки кожен шостий вивчав рідну мову в більш-менш необхідному обсязі. 17,25% взагалі не вивчали рідну мову.

У порівнянні з 2007-2008 роком в 2008-2009 навчальному році кількісні параметри стану вивчення й навчання кримськотатарською мовою не змінилися на краще (табл.1).

У 2008-2009 навчальному році в школах Автономної Республіки Крим навчалось 34 405 (19,24% від чисельності учнів АРК) кримських татар, із них тільки 8,5% у школах з рідною мовою навчання й 7,8% у класах з рідною мовою навчання в школах із двома/трьома мовами навчання.

У 2008-2009 навчальному році 6 024 учнів (17,5%) (у поточному 2009-2010 навчальному році вже 19,62%) із різних причин не вивчали рідну мову, 12,48 % –вивчали факультативно (не більше 1 години на тиждень). Ефективність такого навчання для дітей, значна частина яких не володіє рідною мовою, близька до нуля. При цьому варто враховувати й те, що й батьки через низький рівень володіння рідною мовою не можуть належною мірою вплинути на мовну компетенцію своїх дітей. Природна мовна спадкоємність значною мірою порушена. Система дошкільної освіти автономії також залишається здебільшого мономовною, обмежена кількість груп із кримськотатарською мовою виховання в дитячих дошкільних закладах не впливає на вирішення проблеми. Діти приходять у перший клас із низьким рівнем знань рідної мови й починають вивчати рідну мову як “іноземну”. Кількість тих, хто не вивчає, і тих, хто вивчає факультативно, становить приблизно 30% усіх кримських татар, які не мають навіть теоретичних шансів опанувати рідну мову в школі. Кількість тих, хто відмовляється вивчати рідну мову через нерозв'язаність організаційних питань, має стійку тенденцію до збільшення.

52,6% тих, хто вивчає рідну мову й літературу як предмет, теж не повною мірою задовольняють свої мовні потреби. У початковій школі (1 ступінь) відводиться на вивчення рідної мови за навчальними планами усього 2 години, у багатьох школах – 1

година. У класах 2 ступеня керівникам шкіл МОН АРК рекомендує виділяти 3 години на мову й літературу, але в більшості шкіл це не виконується. У класах 3 ступеня (10-11 класи) у профільних гуманітарних класах виділяється до 3,5 години, але в цих класах навчається лише невелика частина учнів. У непрофільних класах виділяється тільки 1 година на вивчення мови.

У загальноосвітніх школах АР Крим із російською мовою навчання (понад 96% шкіл), де навчається 91,5% учнів кримських татар, вивчення всіх мов є обов'язковим, за винятком кримськотатарської. Учні кримські татари у цих школах вивчають обов'язково державну, російську, іноземні мови, і тільки замість другої іноземної мови за бажанням батьків вивчають рідну. Кількість годин виділяють для вивчення кожної з обов'язкових мов в 2-3 рази більше, ніж для вивчення рідної. Забезпеченість підручниками кримськотатарською мовою не задовольняє потреби. У школах із кримськотатарською мовою навчання тільки класи першого ступеня забезпечені ними повністю, забезпеченість же підручниками школи другого й третього ступенів за предметами становить 17%, з кримськотатарської мови – 58%. Значна частина предметів вивчається російською мовою. Досягнення системи освіти Автономної Республіки Крим за 20 років щодо організації вивчення кримськотатарської мови й навчання нею досить скромні у порівнянні з рядовими областями України й непорівнянні з довоєнною Кримською АРСР.

Кримські татари, які є одним з корінних народів України, яких нараховують за даними перепису населення України (грудень 2001 року) 248,2 тис. осіб, а фактично більше, мають усього 14 шкіл із рідною мовою навчання, із них тільки дві функціонують у типових, сучасних будинках.

Для порівняння можна навести приклад успішного вирішення аналогічної проблеми щодо угорської та румунської мов у Чернівецькій області, у якій 151 тис. румунів мають 94 школи з румунською мовою навчання (27 400 учнів), 156, 6 тис. угорців мають 69 шкіл з угорською мовою навчання (20,2 тис. учнів) [17, 53-90]. Чисельність кримських татар в автономії дорівнює загальній чисельності румунів й угорців Чернівецької області. Кількість же шкіл із кримськотатарською мовою навчання менше більш ніж в 10

разів. Крим, маючи автономний статус і свою Конституцію, має більше можливостей, ніж рядові області України для вирішення проблем у сфері освіти й збереження мов, що перебувають під загрозою зникнення.

Українці, що проживають у Криму, теж не повною мірою задовольняють свої потреби в навчанні рідною мовою. Для розвитку освіти українською мовою не вистачає вчителів-предметників. У вищих навчальних закладах АР Крим не ведеться підготовка вчителів-предметників з українською й кримськотатарською мовами викладання, за винятком учителів початкових класів. У Кримському інженерно-педагогічному університеті в 2007 році почато підготовку вчителів-істориків з українською й кримськотатарською мовою викладання. В останні роки ситуація з вивченням української мови в Автономній Республіці Крим змінилася завдяки розробленим і затвердженим МОН України навчальним планам, де на вивчення державної мови виділяється достатня кількість годин.

Для наочності можна порівняти, який був рівень освіти кримськотатарською мовою в довоєнній Кримській АРСР (1921-1945р.) і який у майже стільки ж років існуючій, сучасній Автономній Республіці Крим.

У довоєнній Кримській АРСР в 386 школах із кримськотатарською мовою навчалося 87,2% дітей кримських татар, 12,8% у школах з російською мовою навчання (мал.1). Порівняємо ці дані з даними Міністерства освіти й науки Автономної Республіки Крим за 2007-2008 й 2008-2009 навчальні роки (мал.2). Ситуація з вивченням і навчанням рідною мовою діаметрально протилежна.

Рис.1. Процентне співвідношення учнів кримських татар, що навчалися в школах із кримськотатарською й російською мовами навчання в 1940- 1941 навчальному році.

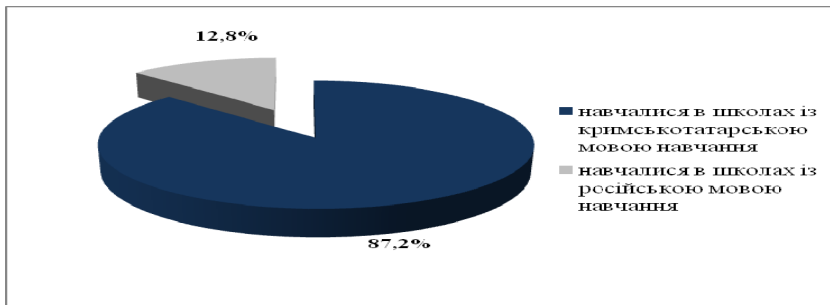
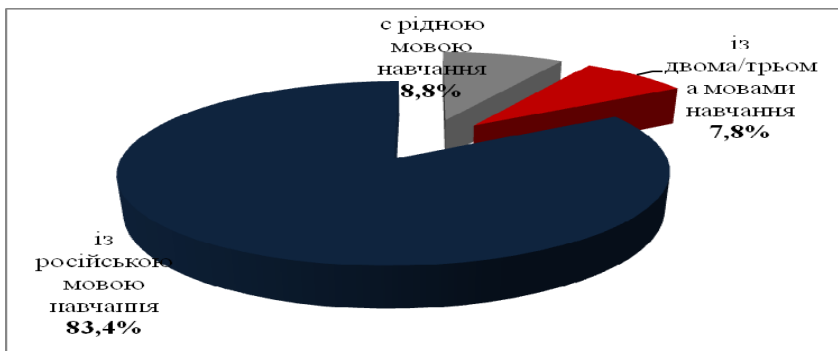


Рис.2. Процентне співвідношення учнів кримських татар, що навчалися в школах із рідною мовою навчання, із двома/трьома мовами й із російською мовою навчання в 2008-2009 навчальному році.



У 2008-2009 навчальному році чисельність учнів кримських татар склала 19,1% (майже кожен п'ятий), українців – приблизно 24,3% (майже кожен четвертий), а 56,6% – російські й російськомовні представники етнічних груп, які навчаються російською мовою (рис. 3). Загальноосвітні навчальні заклади з українською мовою навчання становлять 1,2% (7 шкіл), із кримськотатарською мовою навчання – 2,5% (15 шкіл), із російською мовою навчання – 96,3% (578 шкіл) (мал. 4).

Наявний переки́с у співвідношенні чисельності учнів основних етнічних груп і чисельності шкіл з мовами навчання є показником незбалансованості системи освіти Автономної Республіки Крим.

Рис.3. Частка учнів українців і кримських татар у загальноосвітніх навчальних закладах I - III ступенів в АР Крим.

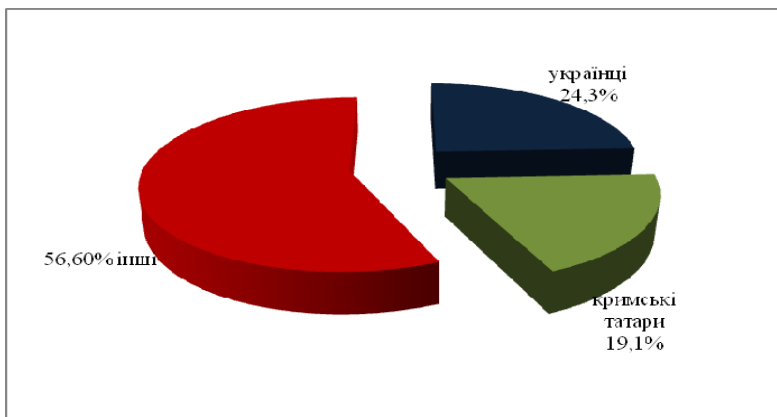
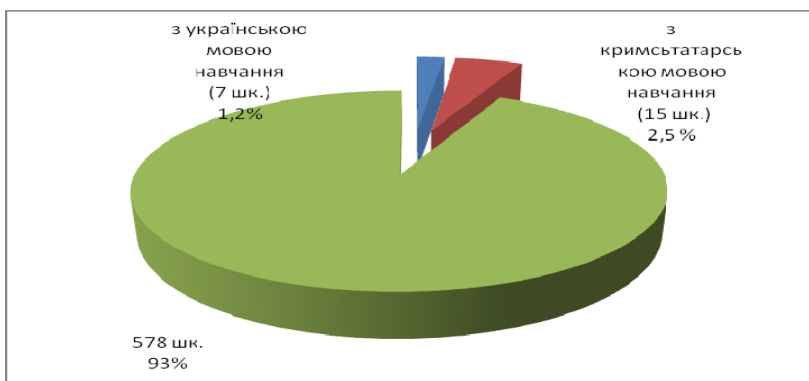


Рис.4. Частка загальноосвітніх навчальних закладів I - III ступенів із українською й кримськотатарською мовою навчання в Автономній Республіці Крим.



Серед причин, які не сприяють вирішенню проблеми можна виділити такі: відсутність концепції розвитку освіти кримськотатарською мовою в Автономній Республіці Крим і програми її реалізації (розробляється МОН АРК із середини 90-х років, дотепер не прийнята); навчальні плани, які розроблені й прийняті МОН України, не враховують кримську етнічну специфіку; необов'язковість вивчення кримськотатарської мови учнями – кримськими татарами; неефективність вивчення мови через обмежену кількість годин, які виділяють на її вивчення; хронічна незабезпеченість підручниками й навчальними посібниками; неефективна робота органів місцевого самоврядування й адміністрацій шкіл щодо вирішення організаційних питань, пов'язаних з вивченням і навчанням кримськотатарською мовою [18]. Позитивним явищем в АР Крим

стала організація вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах і культурно-освітніх центрах національно-культурних товариств мов національних меншин. У 2009 році вивчали: вірменську мову – 114, болгарську мову – 77, іврит – 22, німецьку мову – 117, новогрецьку мову – 301, естонську мову – 27, караїмську мову – 10, польську мову – 45 осіб.

Отже, можна зробити деякі висновки й пропозиції:

1. У результаті депортації 1944 року загинуло 46,2% кримськотатарського народу. Ті, що вижили й два покоління, які народилися й вирости в місцях заслання, були позбавлені в абсолютній більшості можливостей вивчати рідну мову. Тоталітарна держава проводила щодо кримськотатарської мови політику лінгвоциду як у місцях заслання, так і в Криму до 1989 року.

2. На сьогодні в Україні існує законодавча й нормативна база, що включає міжнародні акти, ратифіковані Верховною Радою України, що забезпечують право вивчати й навчатися рідною мовою представникам корінних народів й етнічних меншин.

За останні два десятиліття пророблена певна робота щодо розвитку освіти українською, кримськотатарською й іншими мовами в Автономній Республіці Крим. Наукові дослідження в галузі кримськотатарського мовознавства й літературознавства, проведені на відповідних кафедрах Кримського інженерно-педагогічного й Таврійського національного університетів, дають вагомий результати. Викладачами й науковими співробітниками захищено понад півтора десятка кандидатських і докторських дисертацій.

У той же час система шкільної освіти через невелике охоплення учнів навчанням рідною мовою, низький рівень матеріально-технічної бази навчальних закладів з відповідними мовами навчання, нестачу підручників й учителів-предметників не виконує властиві їй функції.

3. Пройшло вже двадцять років від початку масового повернення депортованих кримських татар і громадян інших національностей, актуальність збереження кримськотатарської мови не слабшає, а навпаки зростає із часом, і є реальною загрозою збереженню етнічної ідентичності. При цьому варто враховувати й те, що

кримськотатарська мова внесена ЮНЕСКО в розряд мов, що знаходяться під загрозою зникнення.

4. Необхідно вжити заходи щодо фактичного виконання її у повному обсязі як центральними, так і республіканськими органами виконавчої влади положень законів і нормативних актів у сфері освіти, наблизити кількість шкіл із рідними мовами навчання пропорційній чисельності учнів.

5) На державному рівні необхідно розробити й затвердити програму збереження й розвитку в Україні кримськотатарської мови й мов національних меншин, що знаходяться під загрозою зникнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крымская АССР // Большая советская энциклопедия.- 1-е изд., М., 1937. - Т.35.

2. Меметов А.М., Мусаев К.М. Крымтатарский язык. - Симферополь: КРП "Издательство "Крымучпедгиз", 2003. - 288 с. Эмирова А.М. Избранные научные работы. - Симферополь: КРП "Издательство "Крымучпедгиз", 2008. – 366 с.

3. Прибыткова И. Влияние института гражданства на процессы возвращения и обустройства ранее депортированных народов и лиц в Крыму. - К., "Компания ВАИТЭ", 1997. - 204 с.

4. Габриелян О.А., Ефимов С.А., Петров В.П. и др. Крымские репатрианты: депортация, возвращение и обустройство.- Симферополь, Издательский Дом "Амена", 1998. - 340 с.

5. Червонная С.М. Тюркский мир юго-восточной Европы. Крым – Северный Кавказ. - Берлин, Институт тюркологии Свободного Берлинского Университета, Берлин, 2000. - 346 с.

6. Соціальні орієнтири, запити та інтереси кримськотатарської молоді: Аналітичний звіт / О.О. Яременко, О.А. Ганюков, О.В. Бабак, О.М. Балакірева, К.О. Ващенко та ін. - К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003.- 159 с.

7. Інтеграція кримських татар в українське суспільство: проблеми і перспективи: Аналітичні оцінки Національного інституту стратегічних досліджень / А. Гальчинський, О.Власюк, С.Здіорук та ін.. – К.: НІСД, 2004. – 41 с.

8. Татары крымские // Народы мира: Историко - этнографический справочник. М., Советская Энциклопедия, 1988. - С. 434-435.

9. *Эмирова А.М.* Учебные словари как инструмент возрождения и развития крымскотатарского языка / Избранные научные работы. – Симферополь:КРП “Издательство “Крымучпедгиз”, 2008. - 366 с.

10. *Губогло М.Н., Червонная С.М.* Крымскотатарское национальное движение. Т. II. Документы. Материалы. Хроника. – М.,1992. - С.50.

11. Про виселення з Криму громадян татарської та інших національностей // Депортовані кримські татари, болгар, вірмени, греки, німці. Документи. Факти. Свідчення. (1917-1991). – К., 2004. – С. 286-288.

12. Рада міністрів Української РСР. Постанова. “Про розселення татар, німців, греків, болгар, вірменів і інших осіб, що раніш проживали в Кримській області, а зараз повертаються з місць спец поселення” м. Київ від 15 грудня 1956 року // Депортовані кримські татари, болгар, вірмени, греки, німці. Документи. Факти. Свідчення. (1917-1991). - Київ, 2004.- С. 256-257.

13. Указ Президиума Верховного Совета СССР “О гражданах татарской национальности, проживавших в Крыму” от 5 сентября 1967 года // Сборник Законов СССР и Указов Президиума Верховного Совета СССР (1938-1975). М.: Известия, 1975. – С. 83-84.

14. *Слонимский Я.* Нельзя винить детей в ошибках взрослых / Крымские известия, 2008.– № 20 (3980). – С. 3.

15. *Эмирова А.М.* Актуальные проблемы возрождения языка крымских караимов / Избранные научные работы. – Симферополь:КРП “Издательство “Крымучпедгиз”, 2008. - 366 с.

16. *Крис Берри.* Опрос крымских татар проживающих в микрорайоне Фонтаны, г.Симферополь.—Симферополь: “Крым-Фарм-Трейдинг”, 2003. - 44 с.

17. *Пилипенко Т.* Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації, врахування міжнародного досвіду. – К., 2004. – С. 53 – 90.

18. Куртсеитов Р.Д., Голосова Т.М., Абибуллаева Э.Э., Нафеева Л.Б., Яева А.М., Османов Л.С. Развитие системы обучения на крымскотатарском и украинском языках в Автономной Республике Крым. – Симферополь: “Оригинал – М”, 2008. - 108 с.

В статье рассматривается проблема изучения и обучения на родных языках в системе образования Автономной Республики Крым и связанные с ней этноязыковые процессы. Автор показывает исторические предпосылки зарождения современных этноязыковых проблем, связанные с последствиями депортации крымскотатарского народа и национальных меньшинств из Крымской АССР в 1944 году и ликвидацией системы образования на родных языках. Анализируются последствия полувековой политики тоталитарного режима направленной на разрушения этнической идентичности, отрицание существования крымскотатарского народа-этноса, исключение его из реестра народов СССР, фальсификация послевоенных переписей населения, жесткие ограничения на исследования в области крымскотатарского языкознания, запрет на возвращение и организацию изучения родного языка в Крымской области до конца 80-х годов прошлого века. Приводятся данные социологических исследований по уровню владения и сфере применения языка. Рассматривается современное состояние изучения и обучения на родных языках, несоответствие структуры школьного образования этнодемографической структуре населения АР Крым. Предлагаются пути решения имеющихся проблем.

The article deals with the problem of learning and teaching of the native language within the educational system of the Autonomous Republic of Crimea and concerning it ethnolinguistic processes. The author depicts historical preconditions of contemporary ethnolinguistic problems appearance that are connected with the consequences of Crimean Tatars and national minorities deportation from the Crimean ASSR in 1944 and liquidation of the native language educational systems. Within the article fifty-year politics consequences of the totalitarian regime are analyzed. The totalitarian regime aimed to destroy the ethnical identity, to deny the existence of the Crimean -Tatar people and its exclusion from the register of USSR nations, to falsify

afterwar population census, to restrict firmly researches within the Crimean Tatar linguistics, to put a ban on return and organization of the native language learning in Crimean ASSR till the late 80-s of last century. The article also represents some data of sociological researches on the level and fields of language usage. It shows the contemporary situation of the native language learning and teaching, disconformity of the school education structure to the ethnodemographic structure of population of the Autonomous Republic of Crimea. Some ways of solvation of these problems are suggested.

УДК [330.341:32]:346.12

Пермінова А.В.

КОРПОРАТИВНА СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

Автор статті розглядає вітчизняні та зарубіжні дослідження присвячені корпоративній соціальній відповідальності як одного з важливих елементів послідовного і поступального розвитку підприємництва у взаємодії з суспільством.

Ключові слова: корпоративна соціальна відповідальність, підприємництво, корпоративна репутація, корпоративне управління.

Актуальність проблеми. Корпоративна соціальна відповідальність, як явище, зацікавила вчених у 70-80-х роках ХХ ст., коли загострилися проблеми соціуму, що викликали соціальну напруженість – безробіття, економічна нестабільність, екологічні негаразди тощо. Зокрема, в США корпоративна соціальна відповідальність цікавила вчених у контексті запровадження програм та різноманітних ініціатив спрямованих на поширення благодійництва та волонтерства. У той же час західноєвропейські суспільства упроваджували комплекс заходів, спрямованих на соціально-відповідальне ведення бізнесу.

Вочевидь, що поява феномена корпоративної соціальної відповідальності та його розповсюдження стало важливим елементом не тільки в процесі соціального адаптування сучасного

підприємництва, а й ефективним інструментом управління бізнесом.

Новітні реалії щодо корпоративної соціальної відповідальності в Україні свідчать про те, що вітчизняний бізнес стає поступово на шлях її усвідомлення та гармонізації з загальними цілями розвитку суспільства. Саме тому дослідження проблеми корпоративної соціальної відповідальності є актуальним не тільки для наукової галузі, а й для конкретного споживача наукового доробку – представників бізнесу, державних структур, громадських організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що науковці все частіше звертаються до проблеми корпоративної соціальної відповідальності (М. Долішній, В. Осецький, А. Чухна, О. Василик, О. Маліновська, В. Гейц та ін.). При цьому наукових досліджень українських вчених з окресленої проблеми – обмаль. Більш широко вона висвітлюється у наукових дослідженнях західних вчених (Р. Мертон, Б. Кокбурн, Р. Браун, Х. Гартс, Г. Хедстром, С. Веблі, Ф. Котлер, Н. Лі та ін.) їй приділяється також увага при розробці рекомендацій та положень всесвітньовідомих корпорацій та міжнародних громадських організацій.

Метою статті є аналіз і синтез вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених корпоративній соціальній відповідальності як одного з важливих елементів послідовного і поступального розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Передусім звернемо увагу на те, що у своїх оприлюднених громадських звітах деякі українські корпорації наголошують, що корпоративна соціальна відповідальність – це принцип, за яким компанії вибудовують свою діяльність, спрямовуючи її на сприяння розвитку української держави та суспільства в цілому. Такий підхід відповідає положенням Глобального Договору ООН [6; 10]. Договір є міжнародною ініціативою, яка стала базовим підґрунтям формування корпоративної соціальної відповідальності бізнесу, створення більш стабільної та певною мірою прогнозованої економіки, а також вирішення підприємницькими колами проблем, викликаних глобалізацією. Показово, що до Глобального Договору приєдналося більше ніж 7,7 тис. компаній та організацій з більш як

130 країн світу, в Україні ним охоплено понад 140 бізнесових структур [7].

У високорозвинутих країнах світу корпоративну соціальну відповідальність вважають однією з домінуючих складових стратегії розвитку підприємництва та практичним механізмом нівелювання соціально-економіко-політичних проблем суспільства. Наприклад, Томас Додд зазначає, що “Європейська Комісія розуміє соціальну відповідальність бізнесу, як залучення соціальних і екологічних факторів у діяльність бізнесу на засадах добровільності та взаємодії між різними стейкхолдерами”. При цьому він підкреслює що, розвиток країн багато в чому залежить від ефективного державного управління, яке, відповідно, спирається на корпоративну соціальну відповідальність [6], адже, це комплексне явище, що вимагає такого управління бізнес-процесами, які передбачають стратегічне бачення його розгортання, запровадження інновацій, прозорість та зрозумілість для системи суспільних відносин, що, безумовно, позитивно впливає на розвиток суспільства.

Більшість корпорацій у всьому світі вибудовують свою соціальну відповідальність через систему критеріїв, зокрема, встановлення соціальних комунікацій з суспільством та громадськістю, питань людських прав, етичної побудови відносин, безпеки навколишнього середовища тощо. У цьому зв'язку все частіше згадується про корпоративну репутацію, яка має більш загальне поняття, ніж певні дії, пов'язані з корпоративною соціальною відповідальністю. Наприклад, Консалтингова компанія Reputation Institute, яка проводить щорічні дослідження стосовно найповажніших компаній світу, визначаючи корпоративну репутацію, стверджує, що її складовими є наступні показники (драйвери): продукти, послуги, корпоративне управління, результативність, умови праці, інновації, лідерство, відповідальність. Співставлення ключових драйверів в Україні й у світі свідчать, що якість продуктів і послуг в Україні найбільше впливає на відношення споживачів до компаній (24,7% в Україні, проти 17,5% у світі). Наступним за значимістю є якість корпоративного управління (16,5% в Україні, проти 15,1% у світі). Пріоритетними у світі вважаються ініціативи, пов'язані з

корпоративною соціальною відповідальністю (10,5% в Україні, проти 14,7% у світі) [8].

Розглядаючи корпоративну соціальну відповідальність як сучасний феномен, відзначаємо, що її наповнення – це такі складові як: відповідальність стосовно свого продукту; відповідальність перед державою; відповідальність стосовно співробітників компанії; відповідальність, пов'язана з соціальними потребами суспільства; екологічна відповідальність; етична відповідальність та ін. [1; 9; 10]. Кожна зі складових корпоративної соціальної відповідальності відображає комплексне “ринкове позиціонування” корпорації по відношенню до її “стейкхолдерів” (споживачів, співробітників, акціонерів, постачальників, державних організацій, громадських спільнот) [2; 3; 9].

Європейський Союз визначає корпоративну соціальну відповідальність, як важливий концепт, завдяки якому компанії інтегрують питання захисту соціального та навколишнього середовища в свої бізнес-операційні процеси та взаємодії зі стейкхолдерами на волонтерській основі [2, 15]. Так, на “Форумі стейкхолдерів у 2002 р.”, в якому взяли участь підприємці, бізнес організації, торговельні асоціації та союзи, громадські суспільні представництва, була розроблена спільна європейська стратегія щодо корпоративної соціальної відповідальності та її поширення в світі. Цьому передувала значна робота, пов'язана з імплентуванням різноманітних міжнародних ініціатив щодо підходів, розкриття значення і важливості для поступального розвитку соціуму корпоративної соціальної відповідальності, зокрема, - окреслено стандарти умов праці (Міжнародна Організація праці, ІЛО); підготовлена інструкція для міжнародних підприємств (Організація економічного співробітництва та розвитку, OCED); поширені декларації спрямовані на розвиток та захист навколишнього середовища; прийняті положення і принципи Глобального Договору ООН та ін. [2; 7]. Концепція корпоративної соціальної відповідальності набувала все більшого значення і важливості через дебати у Європейському Союзі, завдяки чому в його положеннях з'являється “спеціальне звернення до корпоративних компаній в контексті дотримання соціальної відповідальності [2]”. І все ж, корпоративна соціальна відповідальність, як поняття залишається

міжнародно-різноманітним, не дивлячись на те, що були спроби узагальнити підходи та розробити єдину концепцію її визначення.

Слід наголосити, що для нашої держави корпоративна соціальна відповідальність відносно нове явище. Історично склалося так, що український бізнес походить з соціалістичної системи. Тогочасна економіка була частиною державної політичної системи з довгостроковим плануванням і обов'язковим виконанням планів. Таке господарювання дозволяло реалізовувати масштабні соціальні програми, спрямовані, наприклад, на повну трудову зайнятість громадян, забезпечення пільгами соціально нужденних прошарків населення, надання безоплатної медичної допомоги, здобуття безкоштовної середньої і вищої освіти тощо. “Критерії соціальності економіки є предметом дискусії, які не вщухають тривалий час”, - слушно зазначає Н. Гринчук і наголошує, що “будь-яка економіка соціальна. При цьому під соціальною ринковою економікою розуміють цілком конкретний тип господарської системи, якому притаманний набір соціально-економічних інституцій, що спрямовують функціонування всіх елементів цієї системи на реалізацію цілей соціальної справедливості, захищеності, високого рівня та якості життя” [4; 131; 5; 199]. Проте в сучасній соціальній політиці України, чітко простежується парадоксальна ситуація: старі форми і способи соціальної підтримки стали непридатними в нових економічних та соціальних умовах, а нових методів соціального забезпечення, захисту та допомоги ще не розроблено повною мірою і, відповідно, не запроваджено.

Зрозуміло, що будь-яка держава не може самотужки розв'язати усі соціальні проблеми. На часі розробка та запровадження ефективних механізмів соціального захисту громадян, які б передбачали активне залучення до цього різних недержавних, приватних, підприємницьких структур, благодійних організацій і фондів. У цьому контексті пріоритетності набуває корпоративна соціальна відповідальність бізнесу.

Зазначимо, що в період трансформації (1989-1999) підприємствами не надавалося достатньо уваги та ресурсів на формування соціальної відповідальності, до того ж громадськість не вимагала її від виробничих структур, а лише стимулювала до збільшення прибутків. Водночас, підприємства не накопичували

необхідні знання щодо корпоративної соціальної відповідальності і не володіли ефективними інструментами бізнесових принципів розвитку, серед яких слід назвати: корпоративне управління, формування репутації та їх вплив на бізнес, споживачів, громадськість тощо. Тогочасні підприємці не знали як вибудувати ефективно-дохідний бізнес, який був би соціально відповідальним. Слушно зауважити, що приватизація та нові економічні умови функціонування ринку скоріше нагадували “дикий капіталізм”, при якому надприбуток ставав найважливішою ціллю для переважної більшості компаній. Перехід від соціалістичної до ринкової економіки спонукав керівництво компаній не тільки до скорочення, а й до повного скасування соціальних витрат, які були обов’язкові в плановій системі соціалістичного господарювання [2; 21]. Тобто підприємницькі структури зняли з себе відповідальність за соціальні негаразди в країні, що безумовно, позначилось на якості, кількості продукції вітчизняного виробництва, опосередковано відобразилося і на всіх соціальних сферах соціуму. З часом погляд підприємницьких кіл почав спрямовуватися на західні зразки ведення бізнесу, де все частіше стали звертатися до корпоративної соціальної відповідальності стосовно продуктів чи послуг, екології, захисту навколишнього середовища, соціальних потреб, соціальної відповідальності перед співробітниками, перед державою тощо.

Розкриємо кожну зі складових корпоративної соціальної відповідальності. Так, корпоративна соціальна відповідальність стосовно продуктів, насамперед, визначається прагненням до його високої якості, ефективної оцінки з боку споживачів, безпечності продукту стосовно здоров’я та навколишнього середовища, прозорого ціноутворення. При цьому важливу роль відіграє розробка та оприлюднення етичної реклами та методів продажу: 19% споживачів обирають продукцію тієї компанії, котра має позитивну репутацію (*ethical reputation*); 30% споживачів надають перевагу придбанню продукції, яка пов’язана з благодійництвом (*cause-related products*); 17% не придбають продукцію за етичними мотивами (*ethical grounds*) [9].

Корпоративна соціальна відповідальність визначається також крізь призму екологічно-відповідального відношення до

навколишнього середовища, способу застосування сучасних технологій виробництва, скорочення та оптимізації ресурсів. Слід підкреслити, що в публікаціях західних аналітиків та більшості оприлюднених даних різних корпорацій показано різноманітні переваги корпоративного управління в процесі захисту навколишнього середовища. Про це свідчать і висновки, зроблені на Всесвітній конференції захисту клімату у світі (відбулася в грудні 2009 р. у Копенгагені). Вочевидь, що на думку фахівців важливою є збалансованість між випуском інноваційних продуктів та системним підходом до удосконалення технологій, зменшення енергетичних витрат та негативного впливу виробництва на навколишнє середовище. Зазвичай, такий підхід потребує значного інвестування, до якого удаються ті корпорації, які дбають про свій позитивний імідж та репутацію. Таким чином, вони залучають до системи корпоративної соціальної відповідальності не тільки внутрішні резерви і ресурси, що, безумовно, рухають бізнес, а й здійснюють загальне корпоративне управління, спрямоване на стратегічне взаємовигідне співіснування успішного бізнесу зі зміцненням його позицій в суспільстві.

Цьому сприяє також корпоративна соціальна відповідальність, яка пов'язана з соціальними потребами, адже її забезпечення вимагає здійснення комплексу заходів, що сприяють вирішенню нагальних потреб суспільства через реалізацію низки спеціально розроблених соціальних програм. Це переважно благодійні акції, що мають конкретні адресні, а не абстрактні цілі: допомога дітям-сиротам, інвалідам, сприяння в подоланні самотності і соціальної відчуженості літніх людей, розвитку потенціалу талановитої молоді, культури, мистецтва, спорту та ін. Наприклад, соціологічне дослідження проведене Центром соціальних експертиз Інституту соціології НАН України та благодійним фондом "Інтелектуальна перспектива" на 811 підприємствах різних рівнів, показали, що серед них упроваджують соціальні проекти: допомога дітям-інвалідам - 69%; допомога інвалідам, людям похилого віку, знедоленим - 60%; охорона здоров'я - 58%; освіта - 50 %; екологія - 39 %; наука - 30 %; культура, мистецтво - 22 % [6]. У цьому зв'язку звернемо увагу на те, що в останні роки в нашій країні серед громадян домінують настрої стосовно отримання благодійної

допомоги, передусім, від бізнесових структур, а вже потім від держави та її органів соціальної опіки. Такі тенденції свідчать про деяку переорієнтацію настроїв населення та їх відмову від патерналістських очікувань щодо держави.

Для будь-якої підприємницької структури залишається важливим завданням формування правильної корпоративної соціальної відповідальності перед державою, показником високого рівня якої є обсяг сплачених податків, загальновідомо, що чим більше відрахувань до бюджету здійснює бізнесова структура, тим більше вона впливає на розвиток місцевої інфраструктури, на реалізацію соціальних програм, і на поліпшення якості життя населення та ін.

У цьому сенсі набуває першочерговості корпоративна соціальна відповідальність перед співробітниками, яка визначається, насамперед, підтриманням високого рівня професіоналізму працівників, шляхом залучення до колективу кращих фахівців, розвитку освітніх та мотиваційних програм, пропонування гідної оплати та умов праці тощо. Так, дослідження проведені компанією McKinsey “The War for Talent” (2003 р.), свідчать, що тільки 3% бізнес структур стверджують, що у них достатньо високопрофесійних, талановитих працівників [1]. Водночас, фахово вибудоване трудове корпоративне середовище впливає не тільки на якість бізнесу, але й на добробут та життєдіяльність співробітників, помітно відображається на вихованні в них корпоративної соціальної відповідальності, бажанні й умінні транслювати безпосередньо в соціум позитивних моментів діяльності та демонструвати свій професійний, культурний досвід у суспільстві.

Зазначене цілком відповідає поглядам англійського аналітика Біл Кокбурна, який окреслює три основні стратегії ефективного функціонування корпоративної соціальної відповідальності:

- побудова бізнесу з соціально відповідальними цілями (building business);
- побудова системи поглядів завдяки людям (building people);
- побудова довіри до корпорації в цілому (building trust) [9].

Висновки. Підприємництво – це особливий вид діяльності, носій професії, культури, особливих соціальних цінностей. Саме тому важливо, щоб між бізнесом і суспільством налагоджувалось

взаємовигідне співробітництво, а це можливо лише за умов створення сприятливого та прозорого середовища зростання бізнесу, якісних змін в етиці і культурі підприємництва, що в свою чергу дозволить державі досягти як швидких так і довготривалих соціально-економічних цілей.

З огляду на ключове значення становлення і поступового утвердження в підприємницьких колах корпоративної соціальної відповідальності саме в такому руслі варто сфокусувати подальший науковий пошук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Corporate Social responsibility. The business benefits of corporate social responsibility [Електроний ресурс] доступ // <http://www.businesslink.gov.uk>

2. Baseline study on CSR practices in the new EU Member States and candidate countries / Mark Line, Robert Braun // United Nations Development Programme - Warsaw, – 2007. – 81p.

3. Corporate Social Responsibility in Poland. Baseline study // Dr. Boleslaw Rok, Iwona Kuraszko, Mirella Panek-Owsianska, Leszek Wiecech, Dr. Andrzej Brozowski // United Nations Development Programme. – Warsaw, 2007. – 80 p.

4. Український соціум: загрози екстремальних ситуацій / Рева В.Г., Врублевський В.К., Ксьонзенко В.П., Мариніч І.В. / Монографія / За ред. проф. Врублевського В.К. – К.: Інформаційно-видавничий центр “Інтелект”, 2003. – 432с.

5. Гринчук Н.М. Пріоритетність соціальних чинників розвитку економіки як вимога часу / Теорії мікро-макроекономіки. – К., 2003. – 240 с.

6. Напрями підвищення соціальної відповідальності бізнесу на місцевому рівні [Електроний ресурс] доступ // <http://www.niss.gov.ua/Monitor>

7. Соціальна відповідальність бізнесу: українські реалії та перспективи / Матеріали парламентських слухань з питань КСВ [Електроний ресурс] / доступ // <http://www.globalcompact.org.ua/ua>.

8. *Лепкина И., Карпенко Д.* 10 Самых уважаемых компаний Украины 2009/ Комп&ньон спецпроект / № 47(668) 27 ноября – 3 декабря 2009 г. – С. 26. – 47 с.

9. *Winning with integrity. Summary // Business in the Community. The Center for tomorrow's company. November 2000. UK* [Електроний ресурс] /доступ// <http://www.bitc.org.uk>

10. *Звіт по напрямкам корпоративної соціальної відповідальності “Київстар” у 2007–2008 р., цифри і факти.* [Електроний ресурс] /доступ//<http://www.kievstar.com.ua>

Автор статьи рассматривает отечественные и зарубежные исследования, посвященные корпоративной социальной ответственности как одному из важных элементов последовательного и поступательного развития предпринимательства во взаимодействии с обществом.

The author of this article is considering the native and foreign researches, which are devoted to the Corporate Social Responsibility as one of the important element of consistent and advancing development of business undertakings' interactions with society.

УДК 398.89

Федас В.В.

ЕТНОСОЦІОЛОГІЧНІ РОЗВІДКИ МИХАЙЛА МАКСИМОВИЧА: ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩ КУЛЬТУРИ І ПОБУТУ

У статті йдеться про етносоціологічні розвідки М. Максимовича, наголошується на поняттях „етнос”, „нація”, „народ”. Розглядається народоцентристська концепція М. Максимовича та науково-критичні ідеї Й.-Г. Гердера, який розумів поетичну творчість кожного народу як його духовну скарбницю, у якій зберігається дух цього народу; тому студіювання поетичних творів необхідне перш за все для того, щоб розкрити у них цей дух.

Ключові слова: „етнос”, „нація”, „народ”, „поетична творчість”.

Кожна людина ідентифікує свою належність до певної спільноти. Етнічна самоідентифікація є однією з її базових ідентифікаційних практик. Почуття етнічної спільності у давніх суспільствах було першим у розмежуванні на „своїх” і „чужих”. Етнічне самовизначення людини є значно суттєвішим за усвідомлення територіальної відокремленості. В етнічності відображаються особливості соціальних практик, культурної спадщини тощо [4].

Професор В.Б. Євтух визначає етнос як особливий різновид соціальної єдності людей, особливу форму їхнього колективного існування, яка склалася історично на основі спільного походження, традицій, звичаїв, спільної, в широкому розумінні терміна, культури. На цій базі формується спільна ментальність, спільне сприйняття навколишнього світу та відповідне ставлення до його явища.

„Як і кожна спільнота, етнос існує у своїй якості завдяки інформаційним зв'язкам, котрі забезпечують передачу етнічної інформації від одного покоління до іншого. Етносоціологія, користуючись притаманним їй інструментарієм, може виявити дію механізмів передачі цієї інформації, встановити рівень її трансформації. А це дуже важливо для з'ясування сутності етносу, його змін у часі й у просторі” [7, 21].

Явища культури та побуту наповнені фольклорним матеріалом, про що Наталія Черниш стверджує: „Багатим матеріалом для соціологічного аналізу є український фольклор. Зокрема, народні казки, приказки, перекази, традиційні народні звичаї окреслюють витоки людських взаємин, розвиток родинного й родового устрою, силу спільноти (громади), її законів і функцій. Тому до розвитку соціології чимало спричинилися українські етнографи; частково опрацювали фольклорні матеріали до генетичної соціології І. Франко М. Драгоманов. М. Чернишів, В. Гнатюк, Ф. Вовк, В. Щербаківський, М. Грушевський та інші. Чекають на подібне соціологічне опрацювання доробки Т. Рильського, М. Маркевича,

П. Єфименка, В. Дашкевича, зібрані й видані у збірці „Українці: народні вірування, повір'я, демонологія” (К., 1991) ” [13, 117].

Сьогодні виникла нагальна потреба в ретельному осмисленні національних наукових доробків, що сприяло б об'єктивності у їх поцінуванні. В українській історії науки подібна проблема постала найгостріше, адже на початку ХХІ століття український внесок у світову наукову думку не лише належно не опрацьований, але й містить чимало „білих плям”, які потребують реконструкції. Паралельно із відтворенням прогалин необхідно ґрунтовно і системно аналізувати наукову діяльність, світоглядні особливості та теоретико-методологічні преференції тих українських науковців, чий імена вже стали відомі світовій науці. До них належить Михайло Олександрович Максимович – основоположник української історіографії, культури, джерелознавства, один із творців вітчизняної ботанічної термінології, заснованої на використанні народних мовних джерел, один із фундаторів киевознавства, історичної географії, журналістики та лінгвістичного слов'янознавства. Наукова діяльність М. Максимовича відобразила явище, яке було поширеним у Європі з часів Середньовіччя, проте в Україні ХІХ століття лише набувало форми свого вияву, – використання у процесі пізнання світу, культури і людини універсального інструментарію, синтезу методів гуманітарних та природничих наук, що дає змогу всебічно осягнути об'єкт наукового зацікавлення. Враховуючи це, не дивно, що першими, хто долучився до розвитку етносоціології, були етнографи, серед них і Михайло Максимович. Особливістю становлення української соціологічної думки є проникнення соціології в суміжні їй соціогуманітарні науки (етнографія, філософія, історія, географія, право, статистика, економіка). Отже, розглянемо етносоціологічні принципи, якими керувався М. Максимович. По-перше – це, безперечно, увага до народної творчості: „Увага до народної творчості перш за все обумовлювалась визнанням того, що все найбільш цінне зосереджене біля витоків, біля джерел формування гармонійно поєднаної з природою простої людини” [12, 157]. Така антропологічна зорієнтованість була спричинена поширеними рецепціями поглядів французьких просвітителів старшого покоління і, зокрема, Ж.-Ж. Руссо. Рецепції руссоїзму були помітні

в усіх сферах культурного життя слов'ян і особливо в упевненості, що кріпосницьке суспільство – анормальне та аморальне, бо відхилилося від ідеалу поєднання людини з природою. Крайнім реакційним проявом такої концепції в імперській Росії було оголошення патріархального побуту селянина і всього, що він умів та міг творити, найвищим ідеалом суспільства.

Натуралістичний антропоцентризм породжував перспективу розчинення людини в природі, втрату нею свідомості і можливості впливати на суспільний рух. З іншого боку, позитивним результатом руссоїзму було наголошення на збереженні продуктів народної творчості і того особливого типу суспільних відносин, який відображено в них. Природа, як найкращий медіатор у системі „об'єктивна дійсність – людина”, була представлена у філософії німецького просвітителя І.-Г. Гердера, який був, по суті, першим німецьким фольклористом. Саме він подолав суперечність, пов'язану із впливом „природної” людини Ж.-Ж. Руссо на еволюцію суспільства, бо оголосив історію людського суспільства продовженням історії природи. Науково-критичні ідеї І.-Г. Гердера в основних рисах зводились до того, що поетична творчість кожного народу містить у собі й дух цього народу; через те студіювання поетичних творів необхідне перш за все для того, щоб у них розкрити той народний дух [3, 130]. Концепція Гердера спричинила в першу чергу той факт, що завдяки її поширенню набрала значення ідея народності: діячі культури прагнули з'ясувати її вартість у контексті історії народу і відшукати ті джерела, які б найяскравіше демонстрували уявлення про народність. На думку Гердера, поезія може бути правдивою лише за умови постановня її як народної, тобто такої, що виражає безпосередню дійсність та атмосферу, в якій живе народ. „Через ототожнення справжньої поезії з „поезією народною” І.-Г. Гердер прийшов до проголошення народними поетами не тільки Гомера, а й Данте та Шекспіра” [14, 208]. У „Щоденнику моєї подорожі в 1769 році” Гердер висловив упевненість, що культура України має перспективу відродження тільки на народній основі: „Україна стане колись новою Грецією; прекрасне небо, що розкинулося над цим народом, його весела натура, музикальність, родючі ниви і т. п. коли-небудь пробудяться від сну; з тільки малих племен, якими

також були колись греки, постане велика культурна нація і її межі простягнуться до Чорного моря, а звідти у далекий світ” [2, 127]. Крім того, Гердер продемонстрував демократичність своєї позиції через розуміння єдності історичного шляху суспільства в різноманітності виявів національних культур (ідея історизму). Ці позиції були плідно вживлені у світоглядну систему М. Максимовича, і, зокрема, виявились у намаганні через народну творчість визначити індивідуальні риси характеру, побуту, культурного та історичного буття українського народу. Ми не можемо не згадати участь М. Максимовича в гуртку „любомудрів”, який вплинув та сформував ряд поглядів науковця. З 1823 року до грудня 1825 року М. Максимович був активним учасником діяльності любомудрів, до яких увійшли, крім нього, Д. Веневітінов, В. Одоєвський, Іван і Петро Киреєвські, О. Кошелєв, М. Рожалін, С. Шевирьов, М. Погодін.

До того ж саме тепер отримало свої чіткі абриса розуміння народу як соціуму, що стало домінантною лінією світогляду М. Максимовича, в якій плідно трансформувалися ідеї Гердера і окреслилась орієнтація на неповторність української нації, цінність усього, що створене народним духом: „Прийшов, здається, той час, коли пізнають справжню ціну народності; починає вже сповнюватися бажання – хай твориться поезія дійсно руська!” [9, 439]. Сучасники М. Максимовича визнавали, що ідея народності здатна була вдихнути нове життя у старовинну українську творчість: „Любов до народності викликала перші спроби української етнографії, і вона ж, поєднуючись поступово з романтичним рухом і черпаючи певне натхнення в ідеях слов'янського відродження, привела до розвитку української літератури у новітній час” [6, 122]. Українська література називалась „одним з яскравих прагнень до народності, що охопило всі слов'янські та інші племена Європи” [6, 122]. Цілком природно, що визнання значення народності в літературі приводило до пошуку її витоків у фольклорі. Звідси й виникали соціальні теми у літературі. І якщо попередник М. Максимовича у справі видання українських народнопоетичних творів М. Цертелєв протиставляв штучній поезії народну, але не пішов у розумінні народності далі живописного місцевого колориту і культу стародавньої місцевої

поезії, то М. Максимович засвідчив поряд із визнанням виняткової ролі усної народної словесності свідоме сприйняття гердерівської ідеї історизму. Прогресивність поглядів, пропагованих М. Максимовичем, полягає в значному поглибленні проблеми. Адже спрощено національні тенденції, коли індивідуальність народу визначалася за чисто зовнішніми етнографічно-побутовими атрибутами, швидше шкодили прогресивному поступу національної думки і культури, аніж працювали на їхню користь. І тим більше „в розвитку любомудрія боротьба проти вульгарного та спрощеного етнографізму переходить вже до повного виключення з поняття „народності” елементів простонародності” [1, 219]. Народність в її історико-філософському розумінні як концепція духу народу, сформованого його історичним розвитком – це безперечна перевага фольклористичного методу М. Максимовича, яка допомогла йому адекватно оцінювати процес формування внутрішньо самостійного, зі своїми значеннями і функціями, українського фольклорного фонду. Згодом М. Грушевський влучно охарактеризував цю перевагу: „Його найбільшим подвигом, як і подвигом передреволюційного українознавства взагалі, було вияснення народної основи української історії, її тяглості і неперервності, укріплення на сім ґрунті того переконання, що український народ – це дійсно будівничий великого тисячолітнього діла української історії і одвічний господар української землі, политої його потом і кров’ю” [5, 13]. Ми не можемо не виокремити соціально-антропологічну спрямованість праць та збірників М. Максимовича, що було безпосереднім результатом його збирацької роботи, знаходимо немало відомостей, які стосуються обставин та форм виконання фольклорного твору, сприйняття текстів, поведінки і впливу виконавців на слухачів. М. Максимович завжди співвідносив думу, пісню, легенду із тим соціальним середовищем, у якому вони народжувалися (були вони козацькими чи гайдамацькими, жіночими або чоловічими).

Цей чинник ми визначаємо як соціально-антропологічний і вважаємо, що він природно впливав на діяльність науковця, який, на противагу прагматикам, підносив у творі все людське, особисте, „сердечне”. Бо „замість соціально аморфної маси, якою уявлявся

народ не тільки просвітителям, а й декабристам, вимальовується уже певною мірою реальне суспільне його обличчя” [14, 222].

На підтвердження цього наведемо висловлювання М. Максимовича про виконавців українських дум: „Думи належать виключно українським бандуристам, які і тепер ще зустрічаються подекуди на лівому боці Дніпра. Подібно до рапсодів древньої Греції, які оспівували своїх героїв, бряцаючи на струнах ліри чи бандури, наші південноруські співці, зазвичай сліпі старці, співали і ще співають у народі свої думи й пісні, награвши при цьому на багатострунній бандурі обома руками” [10, 458]. Людина-виконавець, на думку М. Максимовича, є активним учасником спілкування із слухачем, а отже, таким же носієм законів народної творчості, як і людина-творець. Треба сказати, що більшість збирачів та дослідників фольклору до середини ХІХ ст., за словами К. Грушевської, відкривала соціологічні форми навпомацки і звертала увагу на морфологію творів, готуючи, таким чином, ґрунт для всебічного наукового розгляду кобзарства [11, VI]. Шукання „соціологічних форм” у такому вигляді в першу чергу було пов’язане з програмами М. Надєждіна, на чому наголошував О. Пипін в „Истории русской этнографии”.

Людина певного соціального прошарку є виразником його світогляду, згідно з яким все, що ним створене, буде передаватися з покоління в покоління. Тому в „Заметке о бытовых песнях” автор вважає за потрібне дати соціальну характеристику тим верствам, які виконують творчу функцію по відношенню до певного жанру. Серед них бурлаки, про яких М. Максимович говорить, що це „не лише нежоната безпритульність, але й відлучення від дому на промисел роботами усякого роду: таким чином, сім’янин ходить бурлакувати (на заробітки)” [8, 462]. Пісні, які певним чином відображають норми і цінності, закріплені в суспільній практиці якоїсь соціальної верстви, стають більш зрозумілими завдяки інформації про життя і побут людей, які до неї належать. З цією інформативною метою подає М. Максимович і довідку про чумаків, які ходили „з возами своїми за рибою і сіллю, переважно до Криму і на Дін” [8, 462]. Описуючи особливості побуту чумаків, їхній звичай одягати змочені в дьогті сорочку та шаровари, щоб не захворіти чумою, дослідник розраховував на те, що українські пісні

у відповідності до соціальних груп будуть більш ефективно сприйматися читачами.

Отже, наукова та дослідницька діяльність М. Максимовича базувалась на етносоціальній основі. Автор мав особливе бачення, сприйняття та трактування фольклорного твору, української культури та побуту.

ЛІТЕРАТУРА

1.. *Азадовский М.К.* История русской фольклористики. – М.: Учпедгиз, 1958. – [Т.1].

2. *Бичко А.К. та ін.* Історія філософії: Підручник для студ. вищих закладів освіти. – К.: Либідь, 2001.

3. *Білецький Л.* Основи української літературно-наукової критики. – К.: Либідь, 1998.

4. *Городяненко В.Г.* Соціологія. Підручник – К.: Видавничий центр „Академія”. – 2003.

5. *Грушевський М.* „Малоросійські пісні” Михайла Максимовича і століття української наукової праці // Україна. – 1927. – Кн. 6. – С. 1 – 13.

6. *Дашкевич Н.П.* Отзыв о сочинении г. Петрова „Очерки истории украинской литературы XIX столетия” // Отчет о 29 присуждении наград графа Уварова. – СПб, 1888. – С. 37 – 301.

7. *Євтух В.Б.* Етносоціологія: перспективи застосування // Соціологія: теорія, методи, маркетинг // Україна – 2000. №2 – квітень-червень.

8. *Максимович М.А.* Заметка о бытовых песнях // Собр. соч. – К., 1877. – Т. II. – С. 462.

9. *Максимович М.А.* О малороссийских народных песнях // Собр. соч. – К., 1877. – Т. II. – С. 439 – 457.

10. *Максимович М.А.* Что такое „Думы” // Собр. соч. – К., 1877. – Т. II. – С. 458 – 461.

11. Українські народні думи. Том перший корпусу. Тексти № 1 – 13 і Вступ К. Грушевської. – Харків: Держвидав України, 1927.

12. *Федас В.В* Натурфілософські передумови концепції народності та системи поглядів М. Максимовича на цінність народної творчості // Вісник (Літературознавчі студії) Київського

міжнародного університету. – К.: Правові джерела, 2005. – Вип. 7. – С. 157 – 163.

13. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій. Львів, 2004.

14. Яценко М.Т. Питання реалізму і позитивний герой в українській літературно-естетичній думці першої половини ХІХ ст. – К., 1979.

В статтє раскрывается сущность этносоциологических исследований М. Максимовича, акцентируется на понятиях „этнос”, „нация”, „народ”. Рассматривается народоцентристская концепция М. Максимовича и научно-критические идеи Й.-Г. Гердера, который понимал поэтическое творчество каждого народа как его духовную сокровищницу, в которой сохраняется дух этого народа; поэтому изучение поэтических произведений необходимо прежде всего для того, чтобы раскрыть в них этот дух.

Ключевые слова: „этнос”, „нация”, „народ”, „поэтическое творчество”.

This article is about M. Maksymovych's ethno-sociological developments and such notions as "ethnos", "nation", "people" are logically stressed. M. Maksymovych's person-centered conception and Gerder's scientific-critical ideas are studied, they understood poetic works of each country and its people as its spiritual treasure, in which the people's spirit is kept; that's why studying of this poetic works is obligatory for discovering people's spirit.

Key words: "ethnos", "nation", "people", "poetic works".

УДК 316.3:339.92

Щерба Г.І.

ТРАНСКОРДОННЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В РАМКАХ ЄВРОРЕГІОНІВ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянуто проблеми управління розвитком транскордонного співробітництва та найвищої його організаційної форми – єврорегіонів як важливий етап на шляху України до Європейського Союзу. На основі результатів експертного дослідження автор акцентує увагу, на те що транскордонне співробітництво українсько-польських єврорегіонів – це основа прискорення нівелювання кордону, вирівнювання якості життя населення прикордонних територій та приведення його до середньоєвропейського рівня.

Ключові слова: єврорегіон, кордони, єврорегіональне співробітництво, транскордонне співробітництво, соціальний простір.

Інтеграція до ЄС передбачає проведення політики добросусідства. Одним із елементів, регіонального розвитку є здійснення транскордонної співпраці. За час, що минув після розпаду постсоціалістичного табору, в Європі з'явилися усі необхідні передумови для формування транскордонного співробітництва за участю прикордонних регіонів України. Налагодженню добросусідських відносин та транскордонної співпраці між країнами-сусідами сприяла спільна історія, етнічні корені, ряд спільних проблем прикордонних територій. Державний кордон, який у минулому не стимулював економічний розвиток господарства прикордонних територій, у нових економічних та політичних умовах перетворився у фактор, що загалом сприяє соціально-економічному піднесенню продуктивних сил, налагодженню відповідного прикордонного співробітництва. Після набуття Україною статусу сусіда Європейського Союзу здійснення транскордонного співробітництва на нових засадах та формах є особливо важливим для українського суспільства та регіонів. У свою чергу, ЄС зацікавлений у налагодженні добросусідства,

усунення економічних диспропорцій, соціальному та культурному розвитку по усіх лініях кордонів. Транскордонна співпраця є важливим елементом міжнародних відносин та зовнішньої політики молодій, незалежній Українській державі.

Проблемами дослідження прикордонних територій, міжтериторіального та транскордонного співробітництва в Україні почали займатися у кінці 80-х років співробітники Відділення Інституту світової економіки і міжнародних відносин НАН України (м. Ужгород), а на початку 90-х – співробітники Інституту регіональних досліджень НАН України (м. Львів), Інституту проблем ринку та економіко-екологічних досліджень НАНУ (м. Одеса), професорсько-викладацький склад Львівського, Ужгородського, Волинського, Донецького національних університетів, Української академії банківської справи (м. Суми) та інші. З середини 90-х років вчені виявляють значну зацікавленість до проблематики транскордонного співробітництва [1, 8]. Наукові дослідження цих проблем здійснюють багато вітчизняних науковців: О. Амоша, П. Беленький, З. Бройде, В. Будкін, Б. Буркінський, О. Вишняков, С. Гакман, М. Долішній, В. Євдокименко, В. Євтух, Є. Кіш, М. Козоріз, О. Куценко, М. Лендшел, Н. Луцишин, П. Луцишин, В. Ляшенко, Ю. Макогон, М. Мальський, А. Мельник, В. Мікловда, Н. Мікула, І. Михасюк, А. Мокій, В. Пила, С. Писаренко, І. Прибиткова, І. Студенніков, О. Шаблій та вчені інших країн: П. Еберхардт, Р. Федан, Т. Коморніцкі, З. Курч, Т. Лієвські, З. Макела, М. Ростішевські, А. Стасяк, З. Зьоло (Польща), Б. Борисов, М. Ілієва (Болгарія), С. Романов, В. Білчак, Л. Вардомський, Й. Зверев (Росія), П. Кузьмішин, Ю. Тей (Словаччина), Д. Віллерс (Німеччина), Р. Ратті, Г. – М. Чуді (Швейцарія) та інші.

Проте багато проблем, які стосуються функціонування регіонів (особливо прикордонних регіонів) України за нових геополітичних умов в контексті розширення ЄС та зміни статусу транскордонного співробітництва регіонів у оновленому Євросоюзі, залишилися не вивченими. Фрагментарність розробок обумовлює необхідність системного дослідження теоретичних і прикладних засад макро – і мезорегіональної інтеграції. Відчувається і потреба в переосмисленні загальної моделі міжрегіонального /

транскордонного співробітництва України за нових євроінтеграційних умов. Особливої уваги заслуговує активізація транскордонного співробітництва західних прикордонних регіонів України з східними прикордонними регіонами ЄС-держав Центральної Європи.

Мета статті полягає в тому, щоб з теоретичної та практичної точок зору дослідити основи здійснення транскордонної співпраці як чинника інтеграції України в Європейське Співтовариство та через вивчення експертної думки, надання рекомендацій щодо покращення управління єврорегіональним співробітництвом. Вирішення поставленої мети передбачає розв'язання певних **завдань**. Ними, зокрема, є:

- дослідження стану та перспектив здійснення транскордонного співробітництва;
- розкриття змісту євроінтеграційних процесів на регіональному рівні;
- виявлення сутності та функціональної ролі єврорегіонів у системі транскордонного співробітництва;
- узагальнення досвіду єврорегіонального співробітництва регіонів

Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження. Поняття „транскордонне співробітництво” (у англійських аналогах „trans-border/trans-boundary cooperation”) дослівно тлумачиться як „співробітництво через кордон”. Відповідно до формулювання, зафіксованого в Європейській конвенції про основні принципи транскордонного співробітництва між територіальними общинами або органами влади (1980 р.), транскордонне співробітництво – це будь-які дії, спрямовані на посилення та поглиблення добросусідських відносин між територіальними общинами або владами, які перебувають під юрисдикцією двох або кількох держав і укладання з цією метою необхідних угод або досягнення домовленостей [2, 107].

Існують різні трактування поняття транскордонного співробітництва різними авторами. Зокрема, вчені Інституту регіональних досліджень НАН України М. Долішній та П. Беленький транскордонним співробітництвом називають „специфічну сферу зовнішньоекономічної, політичної, екологічної,

культурно-освітньої та інших видів діяльності, котру здійснюють на регіональному рівні”. Воно має низку особливостей, визначених наявністю кордону і необхідністю його облаштування, спільним використанням природних ресурсів і вирішенням проблем екологічної безпеки, ширшим взаємним спілкуванням населення сусідніх держав та особистими зв’язками людей, вищим навантаженням на інфраструктуру [3, 83]. Д. Стеченко розглядає транскордонне співробітництво як „інтенсивне прикордонне співробітництво у всіх сферах життя” та господарську форму, яка „сприяє поживленню регіонального розвитку, активному включенню країн у сучасний інтегрований світ” [4, 84]. П. Луцишин визначає транскордонне співробітництво як засіб, за допомогою якого регіони чи органи територіального самоврядування об’єднують свої зусилля з метою розв’язання спільних проблем [5, 69].

Здійснення транскордонного співробітництва можливе лише за наявності державного кордону між прикордонними територіями й торкається різних сфер життя та діяльності людей. Транскордонне співробітництво відбувається в межах державних структур і прикордонних територій. Мета такого співробітництва – подолання перешкод, що утворюють національні території для співпраці в спірних питаннях стосовно соціальної і економічної політики, інфраструктури, технології, культури та довкілля.

Термін „єврорегіон” використовується для позначення територій, де розгортаються інтенсивні процеси добровільного транскордонного співробітництва в різних галузях діяльності. Ці процеси охоплюють територію двох або більше країн і ґрунтується на співпраці місцевих органів влади та локальні ініціативи. Утворення єврорегіонів не загрожує суверенітету держав. Для створення єврорегіонів на локальному прикордонному рівні необхідна згода місцевих або центральних органів влади. Єврорегіони функціонують згідно з власними статутами, які не можуть суперечити законодавству країн, на території яких вони розміщені [6, 68]. Метою створення єврорегіонів є передусім налагодження діяльності, яка допомогла б зближенню локальних спільнот і органів влади прикордонних регіонів, економічної співпраці, розвитку комунікацій, захисту довкілля, культурно-

освітньої діяльності, туризму. Єврорегіони мають типові організаційні схеми з кількома комісіями: найвищий виборний орган – рада, виконавчий комітет, до складу якого входять всі представники, адміністрацій, робочі групи, в роботі яких беруть участь усі представники різних напрямків знань і різних територіальних рівнів. Важливим аспектом співпраці є рівноправність незалежно від розмірів і кількості жителів територій, які входять до єврорегіону.

Найбільш дієвим та виправданим чинником європейської регіональної інтеграції для України є здійснення транскордонної співпраці через єврорегіони. Українське законодавство під словом єврорегіон розуміє організаційну форму співробітництва адміністративно-територіальних одиниць європейських держав, що здійснюється відповідно до двосторонніх або багатосторонніх угод про транскордонне співробітництво [7, 1]. Україна має серйозний потенціал розвитку транскордонного співробітництва на західному й східному кордонах. Проте інтеграційний потенціал використовують не сповна. На сучасному етапі українське транскордонне співробітництво характеризується такими ознаками: розширенням Європейського Союзу та наближення кордонів ЄС впритул до України, здійснюється в межах єврорегіонів, у формуванні регіональної політики враховуються положення, ратифіковані Радою Європи. Основними принципами здійснення транскордонного співробітництва, як елементу регіональної політики є конституційність та законність, суверенітет, розподіл повноважень і функцій між учасниками, суб'єктами транскордонної діяльності та органів влади, гармонізації й узгодженості всіх інтересів, відповідальності. Позитивними прикладами у розвитку єврорегіональної співпраці, як вже згадувалося, можуть бути Німеччина, Чехія, Угорщина та Польща, де єврорегіони створені за периметром кордонів цих держав.

На кордонах України на даний час створено сім єврорегіонів: „Буг” (Україна, Польща, Білорусь, 1995), „Карпатський єврорегіон” (Україна, Польща, Словаччина, Угорщина, Румунія, 1993), „Нижній Дунай” (Україна, Молдова, Румунія, 1998), „Верхній Прут” (Україна, Молдова, Румунія, 2000), „Дніпро” (Україна, Росія, Білорусь, 2003), „Слобожанщина” (Україна, Росія, 2003) та

„Ярославна” (Україна, Росія, 2007). З метою залучення до транскордонної роботи шляхом створення єврорегіонів на кордонах нашої держави ведуться перемовини про створення єврорегіонів „Дністер”, „Донбас” й ін.

Слід відзначити позитивний вплив створення єврорегіонів на активізацію транскордонної співпраці та реалізацію низки спільних проектів. Єврорегіонами здійснено ряд вагомих проектів та програм, спрямованих на розширення промислової кооперації та створення прикордонної інфраструктури, охорону навколишнього середовища, розвиток місцевого самоврядування та співпраці у гуманітарній сфері.

Дослідження діяльності єврорегіонів за участю областей України і порівняння функціонування єврорегіонів у Центральній та Східній Європі, аналіз статутних документів, організаційних структур та фінансового забезпечення показують, що основними перешкодами для ефективного функціонування української сторони в рамках єврорегіонів є: відсутність системного підходу до організації єврорегіональної співпраці; низький рівень залучення організацій української сторони в діяльності та реалізації цілей єврорегіонів; часто недостатній рівень підготовки кадрів в регіональних органах управління; недостатнє фінансове забезпечення, зокрема, через непідготовленість фахівців для розробки заявок щодо залучення коштів міжнародних фінансових структур [8, 704].

Таким чином, аналіз діяльності єврорегіонів за участю областей України, їх організаційної структури показує, що в рамках українських єврорегіонів поки що не вдалось створити ефективно функціонуючої мережі транскордонних інституцій, з розподілом компетенцій та належною координацією їх роботи. Суттєвим недоліком в інституційному забезпеченні ТКС є недостатній розвиток транскордонного співробітництва на рівні районів та громад. Разом з тим в Європі провідниками такої співпраці виступають саме місцеві органи влади та самоврядування, їх асоціації, громадські організації, підприємницькі структури.

Аналіз експертної думки щодо проблем транскордонного співробітництва

Як населення Львівщини сприймає створення та функціонування єврорегіонів? Що вони очікують від єврорегіонального співробітництва, вступу України в Європейський Союз? Це лише невелика частина запитань, поставлених експертній групі кафедрою соціології Львівського національного університету імені Івана Франка у лютому– березні 2008 року. Загалом було опитано 240 експертів під керівництвом автора у м. Львові [9, 82; 10, 18; 11, 162; 12, 41]. Метод дослідження – анкетне експертне опитування. Відбір респондентів – цілеспрямований, за методом „снігового клубка”. Експертів відбирали за професійно-посадовою ознакою: керівник у державному і приватному секторах економіки, державний службовець регіонального рівня, науковець у царині економіки та міжнародних відносин, викладач вищого навчального закладу із науковим ступенем доктора (кандидата) економічних, географічних, соціологічних чи юридичних наук.

Розглянемо оцінки експертів щодо проблем створення та функціонування єврорегіонів та розвитку єврорегіонального співробітництва. То ж першим питанням нашого експертного дослідження було визначити як люди проінформовані, що таке єврорегіон. Поінформованість людей, на думку експертів, про єврорегіони низька. 83,94% експертів вважає, що населення України скоріше не знає про існування регіонів. І це є очевидним, адже єврорегіони в Україні лише почали утворюватись і ще не набули масового розголосу. Тому інформація про єврорегіони поширюється вкрай погано.

Тож наступним нашим кроком було з’ясувати яким чином поширюється інформація про єврорегіони і дати рекомендації щодо способів поширення інформації. Найбільше інформації про єврорегіони за думкою експертів, можна отримати із друкованих видань (22,86%), із спеціалізованої літератури (21%) та з Інтернету (11%). Тому очевидно, що загальній масі людей ця інформація недоступна, адже мало хто буде шукати новинки в Інтернеті чи у бібліотеці. У повсякденному житті мало хто чує про єврорегіони, тому пропонуємо поширювати інформацію про єврорегіони через засоби масової інформації – радіо, телебачення, друковані видання

які споживає більшість населення. А також доцільно було б запровадити курс навчальної дисципліни „Транскордонне співробітництво” у вищих навчальних закладах.

Наступним кроком нашого експертного дослідження було визначити, чи сприяє розвиток євро регіонів вступу України до ЄС. Як з'ясувалось, 42% експертів сказали, що розвиток єврорегіонів сприяє вступу нашої країни до ЄС. І це очевидно, тому що однією з основних концептуальних засад побудови Об'єднаної Європи є принцип „Європа регіонів”. Відповідно до цього, базовим елементом Європейського Союзу як державного утворення будуть окремі регіони, що входять до складу країн-учасниць ЄС, відповідають визначеним критеріям і в цілому є самодостатніми. Отже, акценти у зовнішньому співробітництві мають поступово зміщуватися на регіональний рівень. Також 28% експертів вважає, що розвиток єврорегіонів скоріше сприяє вступу України до ЄС, бо ж існує ще багато проблем і невирішених питань на які варто звернути увагу Україні. Жоден з експертів не зазначив, що єврорегіони не сприяють розвитку України. Отже, можна зробити висновок, що чим більш розвиненіші будуть єврорегіони на території України, тим скоріше ми вступимо до ЄС. Єврорегіони являються зеленим світлом для вступу до ЄС.

Аналізуючи єврорегіональну співпрацю, необхідно визначити рівень розвиненості кожного виду співпраці (рис. 1). Найбільш розвинутою сферою єврорегіональної співпраці є туризм. На думку експертів він розвинутий на 74,6%. Це пояснюється географічним розташуванням, кліматичними особливостями Карпатського єврорегіону. Регіон приваблює до себе туристів кожної пори року на відпочинок у горах, та запрошує іноземців на екскурсії по історичних пам'ятках. Другою найбільш розвинутою сферою є культурна сфера. Вона розвинута на 66,0%. Так як даний регіон населений етнічними групами і повний національного духу і колориту. Економічна сфера розвитку співпраці стоїть на третьому місці. Розвиток її становить 64,6%. Це пояснюється сусідством Карпатського єврорегіону з країнами Євросоюзу, значними покладами корисних копалин. Четвертою сферою по рівню розвитку співпраці являється транспортна сфера, яка становить

60,6%. Вона почала набирати свого розвитку у зв'язку із створенням спільних підприємств і концернів.

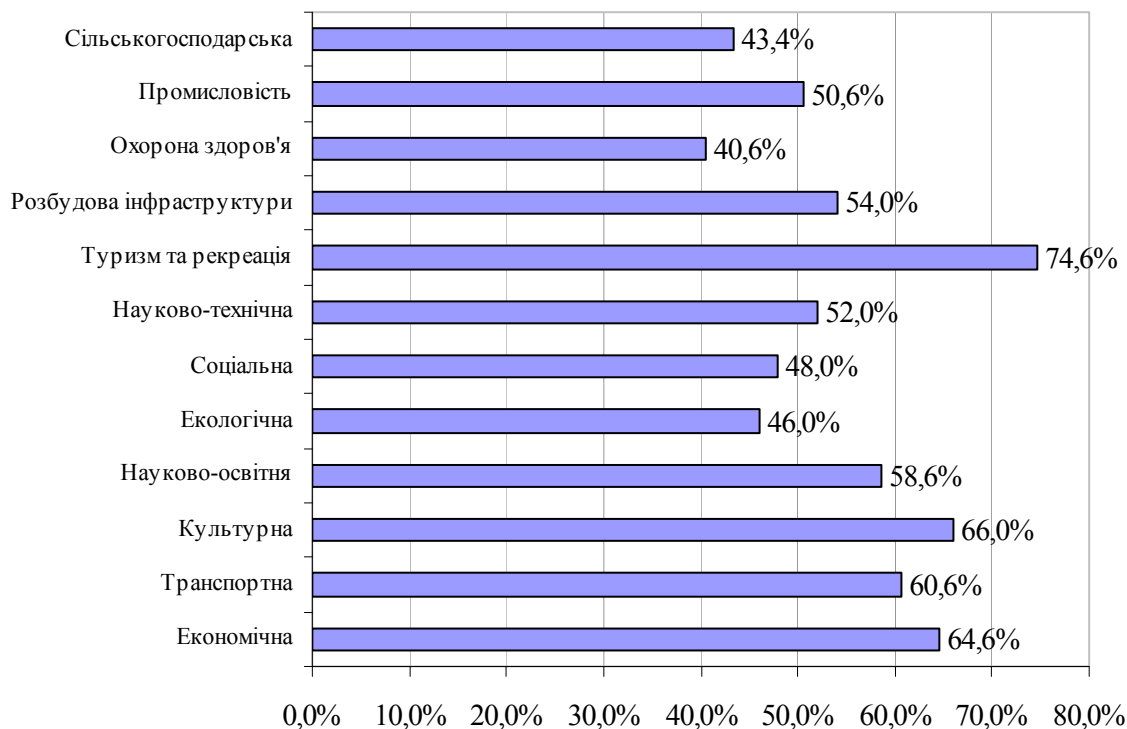


Рис. 1. Розвиток видів співпраці у Карпатському єврорегіоні (з цього питання респонденти могли вибрати декілька варіантів відповідей)

Оскільки, єврорегіони сприяють вступу України до ЄС, тож цікаво було дізнатися чи позитивно все ж таки єврорегіональне співробітництво впливає на розвиток економіки України. В цьому питанні думки експертів збігаються. Експерти вважають, що єврорегіональне співробітництво позитивно впливає на економіку України (так зазначає 53,33% експертів). 36,67% експертів схиляється до думки, що єврорегіони скоріше позитивно ніж негативно впливають на розвиток економіки України. І лише 3,33% експертів вважає, що співпраця у межах єврорегіону скоріше негативно ніж позитивно впливає на економічний розвиток. Тож не потрібно ідеалізувати єврорегіональну співпрацю, адже і тут є підводні камені для економіки країни. Хоча, в загальному можна стверджувати, що наша гіпотеза підтвердилася, чим більш покращуватиметься розвиток єврорегіонального співробітництва, тим більш підвищиться рівень життя населення. Жоден з експертів

не сказав, що єврорегіональне співробітництво негативно впливає на економічний розвиток країни, тож у нас не виникає підстав, щоб не розвивати співпрацю у єврорегіонах.

Цікаво було дослідити думку експертів про те, що хоче отримати Україна від єврорегіонального співробітництва. У відповідях на це питання думки експертів розпорошилися: 29,41% експертів сказали, що основною метою розвитку співробітництва є залучення інвестицій, адже збільшення кількості іноземних вкладень сприятиме економічному росту держави. 20,59% експертів ще раз наголосили на тому, що при покращенні співробітництва у єврорегіонах шанси вступу України до Євросоюзу зростуть. Велика частка експертів зазначила, що єврорегіональна співпраця сприятиме покращенню екологічної ситуації в Карпатському єврорегіоні 14,71%, 11,76% експертів зазначили, що основною ціллю співпраці є створення спільних підприємств, 10,29% вважає основною метою співробітництва – здобуття досвіду у сфері виробництва і управління. Лише 8,82% експертів вважають, що вирішення соціальних проблемі і 4,41% експертів зазначає, що ціллю єврорегіональної співпраці є розвиток гуманітарних проблем. Тож можна зробити висновок, що основний акцент експерти ставлять на економічний розвиток єврорегіону.

Аналізуючи причини, які гальмують розвиток співпраці єврорегіонів, на думку експертів, ми бачимо, що перші три причини які перешкоджають розвитку єврорегіонального співробітництва пов'язані з політичною ситуацією в державі та рівнем сприяння держави загалом на розвиток Карпатського єврорегіону. Немає досконало створених органів управління Карпатським євро регіоном, тому й нема досконало розвинених інституцій євро регіонального співробітництва (табл. 1).

Таблиця 1

Причини, які гальмують розвиток єврорегіональної співпраці

Місця	Причини гальмування співробітництва
1	Законодавча неузгодженість
2	Нерозвиненість інституцій єврорегіонального співробітництва

3	Нестабільна політична ситуація
4	Низький ступінь залучення до єврорегіонального співробітництва підприємницьких структур, недержавних установ та громадських організацій
5	Відсутність системного і перспективного підходу до організації єврорегіональної співпраці,
6	Візовий режим перетину кордону
7	Недостатність повноважень регіональних органів влади
8	Неврегульованість правил оподаткування
9	Недостатній рівень фінансової підтримки єврорегіональних проектів
10	Недостатня кількість кваліфікованих кадрів
11	Брак банківських установ

Висновки. У статті наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми, яка виявляється у з'ясуванні основних форм та сфер єврорегіонального співробітництва, місця і ролі єврорегіонального співробітництва у сучасній системі міжнародних відносин, соціально-економічних проблем співробітництва.

Головна практична цінність єврорегіонального співробітництва – це зростання життєвого рівня населення та підвищення економічної потужності прикордонних територій через створення транскордонного інтегрованого економічного регіону, зміцнення економічного потенціалу, зниження рівня бідності та безробіття, розвиток добросусідських відносин. Все це можна здійснити через: розвиток економічної кооперації; розбудову інфраструктури; охорону довкілля; комунальний та регіональний розвиток; розвиток туризму; підвищення рівня регіональної самоідентичності; впровадження євроінтеграційних ідей. Сьогодні Співпраця на вказаних територіях, зокрема в межах єврорегіонів „Карпати”, „Буг”, „Сян”, здійснюється, переважно, між обласними державними органами влади. Завдання ж полягає в тому, щоб перевести функціонування кожного єврорегіону на рівень співробітництва територіальних громад. Йдеться про органи самоврядування, громадські організації, інформаційні центри тощо.

Запропоновані шляхи вдосконалення українсько-польських транскордонних економічних відносин, в т. ч. Львівсько-Жешівський міст співпраці, зокрема напередодні чемпіонату

Європи, з футболу „Євро-2012”, дозволить на прикордонних територіях досягнути успішних результатів у розвитку підприємництва та практично всіх галузей економіки і сфер суспільного життя, створенні сучасної транспортної, інформаційно-телекомунікаційної та соціальної інфраструктури на рівні європейських стандартів, залученні значних інвестицій та збільшенні кількості робочих місць.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Мікула Н.* Міжтериторіальне та транскордонне співробітництво: Монографія. – Л.: ІРД НАН України, 2004. – 395 с.
2. *Терещенко Т.В.* Концептуальні підходи до забезпечення розвитку транскордонного співробітництва в Україні / Т.В. Терещенко // Формування ринкових відносин в Україні. – 2005. – № 4. – С. 105-111.
3. *Терещенко Т.В.* Теоретичні засади транскордонного співробітництва / Т.В. Терещенко // Формування ринкових відносин в Україні. – 2005. – № 3. – С. 82-86.
4. *Кіш Є.* Проблеми транскордонного співробітництва України і Євросоюзу / Є. Кіш // Політичний менеджмент. – 2006. – №5. – С. 131-143.
5. *Луцишин П.В.* Територіальна організація суспільства (основні теорії): навч. посіб. / П.В. Луцишин, Д. Клімонт, Н.П. Луцишин. – Луцьк: РВВ „Вежа”; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2000. – 356 с.
6. *Мікула Н.* Євро регіони: досвід і перспективи / Н. Мікула. – Л.: ІРД НАН України, 2003. – 222 с.
7. Закон України про транскордонне співробітництво // Голос України. – 2004. – 22 лип.
8. Державна регіональна політика України: особливості та стратегічні пріоритети: Монографія / За ред. З.С. Варналія. – К.: НІС, 2007. – 768 с.
9. *Щерба Г.І.* Соціологічні дослідження розвитку українсько-польського транскордонного співробітництва // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Зб. наук. пр. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка Фенікс, 2007. – Вип.. 8. – С. 82–92.

10.Щерба Г.І. Розвиток транскордонного співробітництва в українсько-польських євро регіонах // Вісник Одеського національного університету. – 2009. – Т. 14. Випуск. 2. – С. 18-27.– [Серія: “Соціологія і політичні науки”].

11.Щерба Г.І. Сучасні проблеми транскордонного співробітництва України і Польщі в світлі соціологічних досліджень // Соціально-економічне гуртування у контексті модернізації транскордонних регіонів / Ред. М.Г. Возняк. – Жешів: Вид-во Жешівськ. ун-ту, 2008. – С. 162–171.

12.Щерба Г.І. Роль євро регіонів і транскордонного співробітництва у функціонуванні соціального простору в Європі // Український соціум. – 2008. – №3 (26). – С. 41-53.

13.Студенніков І. Транскордонне співробітництво та його місце в регіональному розвитку // Регіональна політика в країнах Європи: Уроки для України / За ред. С. Максименка. – К.: Логос, 2000. – С. 138-167.

14.Державна програма розвитку транскордонного співробітництва на період 2007-2010 роки: Постанова КМУ № 1819 від 27.12.2006 р.

15.Perspektywy przygranicznej współpracy polsko-ukrainskiej w swietle czlonkostwa polski w unii europejskiej / J. Andreasik, B. Kawalko, E. Kawec-ka-Wyrzykowska, J. Szlachta. – Zamosc. 2003. – s. 45.

16.Pogranicze z Neimcami a inne pogranicza Polski / Pod red. Zbigniewa Kurcza. – Wroclaw, 1999. – 285 s.

17.Granice i pogranicza nowej Unii Europejskiej. Z badań regionalnych, etnicznych i lokalnych / Red. M. Malikowski, D. Wojakowski. – Kraków: Nomos, 2005. – S. 336.

В статье рассмотрена проблема управления развитием трансграничного сотрудничества и наивысшей его организационной формы – еврорегионов как важный этап на пути Европейского Союза, Украины, к ЕС. На основе результатов экспертного исследования автор акцентирует внимание, на то что трансграничное сотрудничество украинско-польских еврорегионов – это появление ускорения нивелировки границы,

выравнивания качества жизни населения пограничной территории и приведения его, до среднеевропейского уровня.

Ключевые слова: еврорегион, границы, еврорегиональное сотрудничество, трансграничное сотрудничество социальное пространство.

In the article the problem of management development of collaboration is considered and the greatest his organizational form – European regions as the important stage on the way of European to Union, Ukraine, to ES. On the basis of results of expert research an author accents attention, on that a transborder collaboration of the Ukrainian – Polish European regions is appearance of acceleration of leveling of border, smoothing of quality of life of population of boundary territory and bringing him over, to the среднеевропейского level.

Keywords: European region, scopes, euroregional collaboration, social space.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942.5

Божок О.О.

ФЕНОМЕН ФРУСТРАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

В статті висвітлюється специфіка вивчення феномену фрустрації, складність та багатогранність цієї дефініції. Теоретично обґрунтовується як з позицій наукових підходів формувався спільний вектор вирішення проблеми „фрустрація”.

***Ключові слова:** фрустрація, фрустратор, фрустраційна ситуація, фрустраційна реакція, фрустрованість, теорія фрустраційної фіксації.*

Актуальність дослідження проблеми фрустрації обумовлюється поширеністю цього явища в сучасному суспільстві. Слід відмітити, що зазначений феномен вивчався в рамках медицини та соціології, права та криміналістики, однак в психології, а тим більше, у віковій психології поки що не зайняв належного місця серед досліджуваних дефініцій.

У „Словнику практичного психолога” поняття фрустрація визначається як психічний стан переживання невдачі, що виникає при наявності реальних чи уявних непереборних перешкод на шляху до певної мети [11, 734]. При вивченні фрустрації виокремлюють наступні поняття: фрустратор (причина виникнення фрустрації), фрустраційна ситуація, фрустраційна реакція тощо.

Особистість розвивається та формується завдяки наявності перешкод, як зовнішнього плану, так і внутрішнього. Людина як соціальна сутність, наділена розумом, самосвідомістю та активно взаємодіє у Всесвіті. Ця її сутність міститься в діалектичному протиріччі, єдності її потреб і здібностей, актуальній доречності та потенційних можливостях на біологічному (природному), соціальному і духовному рівнях.

Метою нашого дослідження є теоретичне вивчення особливостей розвитку феномену фрустрації, виокремлення чинників її впливу на особистість.

Розробка проблеми фрустрації розпочалася набагато раніше, ніж були проведені перші експериментальні дослідження в психології. Ще в III ст. до н.е. Епікур з Ефесу, роздумуючи про потреби людини, дійшов висновку про помірність кількості її потреб, але необхідність їх задоволення [9, 48-50]. Однак донині в науковій літературі не має чіткого визначення поняття фрустрації, єдиного розуміння та тлумачення цієї дефініції.

Аналіз різних наукових підходів до розуміння фрустрації (М. Левітов, Б. Ананьєв, Д. Доллард, С. Розенцвейг та ін.) дозволяє констатувати наявність трьох основних періодів розвитку теорії фрустрації: психоаналітичний, біхевіористичний та системно-діяльнісний.

Сутність першого чітко прослідковується в працях З. Фрейда в рамках психоаналізу. До Фрейда в багатьох художніх творах були описані психічні стани, що відповідали психологічному розумінню стану фрустрації. Проте, він був першим, хто заклав підвалини психологічного розуміння цього феномену, хоча не створив теорії фрустрації та не дав цьому поняттю статусу психологічного терміна. В психоаналізі фрустрація розглядається як внутрішній конфлікт особистості, що знаходиться в антагоністичних стосунках з суспільством [13].

Другий напрямок в розумінні фрустрації пов'язаний з розвитком біхевіоризму. В його рамках виникає ряд теорій фрустрації, ознакою яких є акцент на поведінкових проявах. Мова йде про теорію фрустраційної фіксації (Н. Майер), теорію фрустраційної регресії (К. Баркер, Т. Дембо, К. Левін), теорію фрустраційної агресії (Д. Доллард, Л. Дуб, О. Мауер, Б. Сіерс та ін.) та евристичну теорію фрустрації (С. Розенцвейга) [17, 18, 19, 20].

Багатогранно розкривається поняття фрустрації в дослідженнях С. Розенцвейга. У його теорії фрустрація розглядається як здатність організму пристосуватися до умов середовища, як властивість особистості, як спосіб поведінки, що обмежує фрустрацію біологічними рамками.

Інша група дослідників цього напрямку (Д. Доллард, К. Баркер, Н. Майер та ін.) розглядають фрустрацію як реакцію певного виду (агресію, фіксацію, регресію) у відповідь на блокування діяльності [17, 18, 19]. Проте, за поведінковими проявами досліджених реакцій не прослідковується психологічний зміст явища.

Досліджувати фрустрацію з точки зору захисних механізмів особистості пропонує М. Мкртчян. В своєму дослідженні він поєднує психоаналітичний та біхевіористичний напрямки, вивчаючи як різні форми захисту (регресія, витіснення, ідентифікація, сублімація тощо) впливають на поведінку особистості. М. Мкртчян наголошує, що дійсно людська вища форма адаптації - це свідомо відмова від фрустрованих цілей, визначення нових, більш прийнятних та досяжних [8, 16-22].

Третій підхід в розумінні фрустрації можна знайти в працях російських та вітчизняних психологів, які розглядають її на системно-діяльнісному та психофізіологічному рівнях.

Розуміння фрустрації як психічного стану, що виникає у відповідь на специфічні подразники можна прослідкувати у більшості дослідників цього напрямку (Б. Ананьєв, М. Левітов, В. М'ясищев, Е. Ільїн, О. Прохоров, К. Шафранська та ін.).

Так, Б. Ананьєв зазначає, що стан фрустрації є цілісною реакцією на бар'єри, які блокують діяльність. При цьому самі бар'єри в більшості випадків є факторами дискоординації соціальних зв'язків особистості, зміни соціального статусу і перешкод до виконання соціальних ролей, соціальних та моральних обмежень, позбавлень, втрат і т.п. [1, 229]. Таким чином, Б. Ананьєв підкреслює, що стан фрустрації характеризується наявністю певних зв'язків між інтер- та інтраіндивідуальними структурами особистості.

Певна річ, що явище фрустрації належить до психічних станів, а психічні стани, відповідно, є загальним поняттям відносно явища фрустрації. Тому важливим постає зауваження О. Прохорова щодо психічних станів, які по-перше, являють собою єдність переживання та поведінки, а по-друге, мають розглядатися в контексті ситуації, як основної причини, що викликає той чи інший психічний стан. Ситуацію О. Прохоров пропонує розуміти «не лише як якийсь соціальний вплив, але і як природно-біологічні причини»

[11, 33-34]. На необхідності враховувати ситуацію у виникненні психічних станів наголошував і Е. Ільїн, схиляючись до того, що ситуація – це більш ширше поняття, ніж стимул, причини чи обставини [5, 93].

М. Левітов та Е. Ільїн вказують на те, що будь-який стан одночасно є і переживанням суб'єкта і діяльністю його функціональних систем та має зовнішній прояв не лише у фізіологічних показниках, але і в поведінці особистості.

Так, Б. Ананьєв визначає фрустрацію як один із видів психофізіологічної напруженості, М. Мкртчян під цим терміном розуміє стан збентеження, К. Шафранська – „стан дезорганізації свідомості та діяльності, який виникає тоді, коли внаслідок якихось перешкод та протидій мотив залишається незадоволеним, або його задоволення гальмується” [1, 18, 15, 29-34].

Внутрішні та зовнішні умови, тип активності та специфічна життєва необхідність - це, на думку Ф. Василюка, основні характеристики критичного стану, в тому числі і стану фрустрації [4, 36]. В його дослідженнях визначається два основних параметри, у відповідності з якими характеризується фрустраційна ситуація: контроль з боку свідомості та контроль з боку волі. На думку Ф. Василюка, всі випадки поєднання цих двох параметрів, окрім випадку, коли присутній контроль як з боку свідомості, так і з боку волі, відповідають ситуації фрустрації [4, 165-172]. Фрустраційні ситуації він пропонує класифікувати в залежності від фрустраційних мотивів та „бар'єрів”, які можуть бути фізичними (наприклад, стіни будинку), біологічними (хвороба), соціокультурними (правила та заборони). Т. Дембо для опису своїх експериментів використовувала поділ бар'єрів на зовнішні (заважають в досягненні мети) та внутрішні (не дозволяють вийти з ситуації) [17, 58].

М. Левітов пропонує відрізнити поняття фрустрації (психічного стану чи окремої реакції) і фрустратора (причини, детермінанти, яка його викликає) [7, 119]. Т. Шибутані вважає, що фрустрація виникає там, де суб'єкт зустрічає перешкоди при виконанні соціальних ролей [16, 209-211], проте М. Левітов підкреслює, що причини фрустрації здебільшого соціально детерміновані [7].

Інший дослідник, Б. Хасан описує фрустрацію як „атрибутивний супутник і одночасно генератор конфліктності [14, 30]”. Механізмом фрустрації, на його думку, можна вважати сам факт вияву іншої дії як перешкоди, несумісності дії при їх одночасній та рівнозначній бажаності.

Проте Е. Кіршбаум та А. Єремєєва визначають умови виникнення стану фрустрації як двояко детерміновані: по-перше, в наявності потреби як джерела активності, мети, плану особистості; по-друге, наявності супротиву (перепони, фрустратора). В свою чергу, вони визначають наступні фрустратори:

- 1) пасивні зовнішні (наприклад, фізичні перепони, віддаленість об'єкта потреби);
- 2) активні зовнішні (заборони, погрози з боку оточення);
- 3) пасивні внутрішні (свідомі та несвідомі комплекси, нездатність здійснити задумане);
- 4) активні внутрішні (муки совісті) [6, 78-83].

Дослідники А. Анцупов та А. Шипілов запропонували класифікувати бар'єри ціннісно-мотиваційної сфери особистості на наступні види:

- мотиваційні конфлікти (між прагненнями, тенденціями тощо);
- моральні конфлікти (між бажанням і необхідністю, між моральними принципами і особистісними прихильностями);
- рольові конфлікти (міжрольовий внутрішньоособистісний або внутрішньорольовий);
- адаптаційні конфлікти (порушення рівноваги між суб'єктом і навколишнім середовищем);
- конфлікти неадекватної самооцінки;
- невротичні конфлікти (результат внутрішньоособистісного конфлікту) [2, 58-79].

У вище зазначеній класифікації ми бачимо спробу об'єднати як психологічні, так і ситуативні причини фрустраційних станів.

Різноманітні впливи, яким піддається фрустрована особистість дослідниками І. Булах та Л. Бушанською були названі зовнішніми (ситуативними) та базовими (внутрішніми або психологічними) детермінантами виникнення фрустрації. До базових ними були віднесені характерологічні риси та якості особистості, а до

ситуативних – умови життєіснування, сила фрустратора тощо [3, 84-91].

Також і особистісні якості беруть участь як в утворенні, протіканні, так і закінченні фрустраційної ситуації, на чому наголошували І. Булах, Л. Бушанська, В. Семиченко, Ф. Василюк та ін. З цього ми можемо визначити фрустрованість як особистісну якість. Проявлятися вона може в схильності до фрустрації, до пригніченості, відчаю з елементами тривоги, до неможливості досягнення поставленої мети чи в труднощах пристосування до нового середовища з блокуванням цілеспрямованої поведінки тощо.

Про те, що фрустрація обумовлюється не лише об'єктивними обставинами, але й залежить від особливостей особистості і її здатності терпіти, наголошував В. Панкратов. Він вводить поняття фрустраційної напруженості як прояву психофізичних механізмів адаптації організму до фруструючих умов [10, 124-126].

Насамкінець, ми визначаємо різні ракурси бачення фрустрації як багаторівневого явища:

- стан, в якому знаходиться людина (персоніфікований аспект);
- психологічне явище (феноменологічний аспект);
- особистісна якість, чинник дезорганізації (детермінанта особистісних змін);
- подія в житті (діяльнісний підхід) і т.п.

Отже, поняття фрустрації можна вважати складним та багатогранним. З точки зору її складових, визначимо наступні:

- фруструюча ситуація, яка полягає в непереборності перепон та блокуванні діяльності в досягненні мети чи задоволенні потреб;
- стан тимчасової дезорганізації свідомості, що сприймається як відчуття психічного дискомфорту та втрати відповідності мотивам;
- психічний стан особистості, який характеризується певною модальністю переживань;
- відображення дії захисного механізму в поведінці та діяльності.

Фрустрація виникає в умовах наявності сильної мотивації досягнення мети та перепони, що заважає досягненню, характеризується наявністю стану дезорганізації свідомості та виявляється в специфіці переживань та поведінки особистості. На

рівні особистості фрустрація може постати як особистісне утворення, що не лише підсилюватиме чи зменшуватиме інтенсивність фрустраційних реакцій, але й сприятиме набуттю особистістю фрустраційної толерантності чи блокуванню її розвитку, провокуватиме чи нівелюватиме появу нових фрустраційних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. – М., Педагогика, 1980, т.1, - 229с.
2. *Анцупов Л.Я., Шипілов А.І.* Конфліктологія. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 260с.
3. *Булах І.С., Бушанська Л.П.* Базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків. // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998.- В. 1. – С. 84-91.
4. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд- во Моск. ун-та, 1984. – 200с.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотив. – СПб, Питер, 2003. - 760с.
6. *Киришбаум Э.И., Еремеев А.И.* Психологические состояния. – Владивосток: Изд- во Дальневосточн. ун-та, 1990. С. 78- 83.
7. *Левитов Н.Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний. // Вопросы психологии., 1967, № 6, С. 118-229.
8. *Мкртчян М.А.* Проблема фрустрации и защитные механизмы личности. – Автореф. дис. канд. психол. наук. Ереван. – 1975. С. 16-22.
9. *Обуховский К.* Галактика потребности. – СПб, Питер, 2003. – С.48-50.
10. *Панкратов В.Н.* Саморегуляция психического здоровья. – М.: Из-во Инст. психотерапии, 2001. – С. 124-126.
11. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань: Изд-во Казанського ун-та, 1991. С. 11-14; 33-34.
12. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997.
13. *Фрейд З.* Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1989. – 448 с.

14. *Хасан Б.И.* Психотехніка конфлікта. – Красноярськ, 1995. С. 28-30.

15. *Шафранская К.Д.* Фрустрация при переживании жизненных трудностей. Ученые записки ЛГУ. “Человек и общество», вып. 9, Л., 1971. С. 71-75.

16. *Шибутани Т.* Социальная психология. – Ростов н/Д., 1999. С. 209-211.

17. *Barker R., Dembo T., Lewin K.* Frustration and Regression: An Experiment with Young Children. In: K. Barker, G. Kounin, H. Wright (edit.). Child Behavior. N. Y., 1943.

18. *Dollard J., Doob L., Miller N., Mower O., Sears B.* Frustration and Aggression. New- -Haven, Yale Univers. Press, 1939.

19. *Maier N. K.* Frustration. N. Y., 1949.

20. *Rosenzweig S.* An Outline of Frustration Theory. In: Hunt J. M. W. (edit). Personality and Behavior Disorders. V. 1. N. Y., 1949.

В статье освещается специфика изучения феномена фрустрации, сложность и многогранность этой дефиниции. Теоретически обосновывается, как с позиций научных подходов формировался общий вектор разрешения проблемы ”фрустрация”.

Ключевые слова: фрустрация, фрустратор, фрустрационная ситуация, фрустрационная реакция, фрустрационная толерантность, теория фрустрационной фиксации.

His article deals with the history of studying the phenomenon of frustration, the components of frustration, difficulty of this definition and its influence on the personality. It researches how in the different points of the phenomenon, the general vector of the solving the problem, called the frustration, was formed.

Key words: frustration, frustrator, frustration situation, the reaction of frustration, frustration tolerance, the theory of frustration fixing.

УДК 159.9:371.134 (043.3)

Бородулькіна Т.О.

ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ КТС А.М. ЕТКІНДА ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ОБРАЗУ ПРОФЕСІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Наводиться технологія роботи з Кольоровим тестом ставлень А.М. Еткінда (КТС) при дослідженні образу професії студентів-психологів. Описуються етапи проведення методики й етапи обробки отриманих з її допомогою результатів. КТС представлений як інструмент дослідження емоційного та смислового компонентів образу професії.

Ключові слова: *образ професії, смисловий, емоційний компоненти образу професії, кольоровий тест ставлень, кольороасоціативний експеримент.*

Постановка та актуальність проблеми. Психодіагностичний інструментарій психолога стає все більш різноманітним та розвиненим. У діагностиці психолог все частіше користується комп'ютерними технологіями, уникаючи тим самим громіздких за часом обробок результатів та інтерпретацій. Але не завжди слід повністю довіритися комп'ютеру, і не всі методики, які вважаються ефективними та корисними у практичній діяльності, є комп'ютеризованими. Існує цілий клас проєктивних методик, які потребують від психолога досвіду, професійної інтуїції і майстерності у проведенні та інтерпретації. До них відноситься і Кольоровий тест ставлень А.М. Еткінда (КТС). КТС А.М. Еткінда допомагає виявити ставлення людини до будь-чого у простий спосіб. Методика використовується переважно практичними психологами. КТС може бути корисним у роботі із сімейними проблемами, в процесі профорієнтаційної роботи, при прийомі на роботу тощо. КТС описується у деяких посібниках [2, 7, 12, 13], але описи є неповними та недостатніми для повноцінної роботи з цим інструментом та для використання його у наукових дослідженнях. Саме тому вважаємо за необхідне систематизувати існуючі варіанти роботи із КТС та, спираючись на власний досвід практичної і

дослідницької роботи, запропонувати технологію роботи із цією методикою, демонструючи її можливості при дослідженні образу професії.

Метою статті є представлення технології роботи із КТС А.М. Еткінда на прикладі дослідження образу професії студентів-психологів.

Теоретичний розгляд проблеми. Досліджуючи образ професії студентів, ми зіткнулися із деякими проблемами теоретичного та практичного змісту. Серед них: неоднозначність категорії «образ» у сучасній психології; необхідність у розробці теоретичної концепції образу професії; підбір та розробка (модифікація) діагностичного інструментарію образу професії як категорії психічного образу та як різновиду соціальних уявлень людини.

Методологічною та теоретичною основою нашого дослідження образу професії стали концепції психічного образу О.М. Леонтьєва [5], С.Д. Смирнова [10], А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [8], А.А. Гостева [4], Ф.Є. Василюка [3]; психологія смислу Д.О. Леонтьєва [6]; психологія суб'єктивної семантики Є.Ю. Артемьєвої [1]. Ми розуміємо під образом професії цілісну смислову структуру та, спираючись на підхід О.М. Леонтьєва щодо структури свідомості [6], виділяємо в ньому наступні компоненти (рис. 1):



Рис. 1. Структура образу професії

Смисловий компонент образу професії тісно пов'язаний із ціннісно-смисловою сферою особистості. Він включає в себе *предметний смисл* („значення” О.М. Леонтьєва; об'єктивний смисл)

та наданий смисл („особистісний смисл” О.М. Леонтьєва; суб’єктивний смисл).

Предметний смисл – це вся сукупність знань та уявлень людини про професію (уявлення про особливості професійної діяльності та види праці; уявлення про умови праці; статус, імідж професії у світі, у країні, конкретному регіоні; бажаний рівень та об’єм освіти; сфери і установи, в яких можуть працювати представники професії, професійно важливі якості тощо). Якщо вимірювати предметний смисл образу професії, то перш за все слід вимірювати його об’єм та відповідність існуючим сталим уявленням про певну професію. Предметний смисл формується в процесі пізнання людини світу професій, під час професійного навчання.

Наданий (суб’єктивний) смисл відображує смисл, який надає людина професії та професійній діяльності, та індивідуальне розуміння людиною певних сторін професії в контексті власного життєвого досвіду. Наданий смисл тісно пов’язаний із „Я” людини, її ціннісно-потребнісною сферою, мотивацією. Він формується із задіянням рефлексивних механізмів.

Емоційний компонент („почуттєва тканина свідомості” у О.М. Леонтьєва) містить в собі ставлення суб’єкта до професії, професійної спільноти, професійної діяльності, кар’єри тощо, яке може бути позитивним, нейтральним чи негативним; бачення себе в професії, ототожнення себе із професією; оцінювання певних сторін професії.

При дослідженні особливостей емоційного та смислового компонентів образу професії студентів-психологів ми спиралися на результати, отримані за допомогою КТС А.М. Еткінда, який вважається клініко-діагностичним невербальним методом, призначеним для вивчення емоційних компонентів ставлень особистості. За думкою А.М. Еткінда, він відображує як свідомий, так і частково неусвідомлюваний рівень ставлень людини [7]. Теоретичною основою КТС, відповідно автору, є концепція В.Н. Мясищева структури ставлень людини, ідеї Б.Г. Ананьєва про образну природу психічних структур будь-якого рівня і складності, а також погляди О.М. Леонтьєва щодо почуттєвої тканини смислових утворень особистості. Методичною основою КТС є кольороасоціативний експеримент, що базується на гіпотезі

відображення істотних характеристик невербальних компонентів ставлень до значимих інших і до самого себе в кольорових асоціаціях до них [7]. За допомогою КТС А.М. Еткінда ми досліджували ставлення студентів-психологів до професії, ототожнення себе із професією (*емоційний компонент*), а також смисловий простір понять професійного блоку (*смисловий компонент, наданий смисл*).

Технологія роботи із КТС А. М. Еткінда на прикладі дослідження образу професії студентів-психологів. КТС проводиться індивідуально з кожним учасником дослідження за такими етапами:

1. Етап проведення КТС.

Вибір кольорів № 1. Перед досліджуванним розкладаються картки кольорів (стимульний матеріал восьмикольорового тесту Люшера) і пропонується проранжувати кольори в порядку переваги, починаючи із найбільш „гарного, приємного для ока” і завершуючи „самим некрасивим, неприємним” [7, 318]. Кольори записуються психологом (експериментатором) до бланку (табл. 1) у відповідний рядок (вибір № 1) і позначаються певними цифрами (згідно [11]): темно-синій – 1; синьо-зелений – 2; померанчево-червоний – 3; жовтий – 4; фіолетовий – 5; коричневий – 6; чорний – 7; сірий – 0.

Підбір кольорових асоціацій до понять. Після здійснення першого вибору кольорів еталони розкладаються перед учасником експерименту у довільному порядку, і психолог зачитує 20-30 понять, що підготовлюються ним заздалегідь, до кожного з яких учаснику необхідно підібрати колір, який найбільше відповідає названому поняттю. У нашому дослідженні ми використовували від двадцяти до тридцяти понять (набір понять є однаковим для всіх учасників дослідження), серед яких були поняття професійного блоку („професія”; „професія психолог”; „професіонал”; „професійна діяльність”; „робота”; „психологія” та інші) та поняття суспільно-особистісного блоку („я сам”; „сім’я”; „друзі”; „гроші” та інші). Психолог записує всі названі кольорові асоціації до бланку, кодуючи колір відповідними йому цифрами (табл. 1).

Вибір кольорів № 2. Після завершення асоціативної процедури учаснику дослідження пропонується знову проранжувати кольори у

порядку переваги, тобто здійснити другий вибір кольорів. Кольори записуються психологом до бланку (табл. 1) у відповідний рядок (вибір № 2).

(Приклад заповненого бланку див. табл. 2).

Таблиця 1

**Бланк для протоколювання результатів
тесту Люшера та КТС А. М. Еткінда**

ПІБ _____
Курс _____ Група _____ Дата дослідження _____

Вибір № 1								Вибір № 2							
1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

КТС

Університет		Гроші		Професійна діяльність	
Група		Професія “психолог”		Професіонал	
Психологія		Я сам		Суспільство	
Друзі		Служіння		Робота	
Професія		Успіх		Кар’єра	
Минуле		Невдача		Викладачі	
Сьогодні		Психологи		Улюблене заняття	
Майбутнє		Допомога		Життя	
Людина		Професійне майбутнє		Бажання	
Захоплення		Сім’я		Люди	

Таблиця 2

Приклад заповненого бланку КТС

Вибір № 1								Вибір № 2							
1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
5	3	6	4	0	2	1	7	5	3	4	2	6	0	1	7

КТС

Університет	1	Гроші	1	Професійна діяльність	2
Група	3	Професія “психолог”	5	Професіонал	5
Психологія	2	Я сам	5	Суспільство	4

Друзі	4	Служіння	0	Робота	2
Професія	1	Успіх	4	Кар'єра	6
Минуле	0	Невдача	7	Викладачі	1
Сьогодні	2	Психологи	1	Улюблене заняття	3
Майбутнє	3	Допомога	2	Життя	2
Людина	4	Професійне майбутнє	1	Бажання	1
Захоплення	2	Сім'я	5	Люди	1

2. Етап обробки результатів.

2.1. Групування понять на смислові групи за кольорами.

Надалі ми формуємо смислові групи понять окремо для вибору № 1 та № 2. До смислової групи відносимо поняття, що позначені досліджуваним одним кольором. Ми виходили з того, що “істотне діагностичне значення мають перетинання асоціацій, при яких різні стимули співвідносяться з тим самим кольором», що, на думку А.М. Еткінда „дозволяє зробити припущення про їхню ідентифікацію” [7, 318]. Таким чином, ми отримуємо вісім (можливо и менша кількість) смислових груп понять (табл. 3).

Таблиця 3

Смислові групи понять (приклад)

Вибір № 1							
1	2	3	4	5	6	7	8
5	2	4	1	3	0	7	6
Професія “психолог” Я сам Сім'я Професіонал	Психологія Сьогодні Захоплення Допомога Професійна діяльність Робота Життя	Друзі Людина Успіх Суспільство	Університет Професія Гроші Психологи Професійне майбутнє Викладачі Бажання Люди	Група Майбутнє Улюблене заняття	Минуле Служіння	Невдача	Кар'єра

Розглянемо отримані смислові групи, звертаючи увагу на: 1) поняття, які утворюють одну смислову групу, а значить мають між собою смислову близькість у свідомості людини; 2) співвідношення понять та кольору, яким вони позначені. Якщо спиратися на положення тесту Люшера і МКВ (метод кольорових виборів) [11] про те, що основні кольори „символізують собою базові психологічні потреби” людини [11, 8], то можна припустити, що поняття, для яких досліджували підбирали найбільш відповідний колір, пов’язані для них з однією з базових людських потреб. У нашому прикладі поняття „психологія”, „сьогодення”, „захоплення”, „допомога”, „професійна діяльність”, „робота” та „життя” (див. другий стовпчик табл. 3) складають одну смислову групу та позначені досліджуваним синьо-зеленим кольором, який символізує прагнення до самоствердження [11]. Виходить, що для досліджуваного психологія, професійна діяльність та робота – це можливість самоствердження, самовираження. Також ми можемо припустити, що психологія асоціюється у досліджуваного перш за все з допомогою та професійною діяльністю. Можливо, що психологія, професійна діяльність та майбутня робота – це у сприйнятті досліджуваного не просто формальний обов’язок, а життя, форма існування, покликання.

Для ілюстрації можливостей КТС на цьому етапі обробки даних ми наведемо деякі результати нашого дослідження, яке проводилося протягом 2006-2008 років із студентами-психологами 1-5 курсів (всього 268 учасників) на базі НПУ імені М.П. Драгоманова (м.Київ), Запорізького національного технічного університету (ЗНТУ) та Запорізької філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” (м.Запоріжжя).

Так, нами було виявлено, що з професійною сферою у студентів-психологів пов’язані переважно такі базові потреби: прагнення до самоствердження (синьо-зелений колір); прагнення „діяти і досягати успіху” (померанчево-червоний колір); прагнення „дивитися вперед і сподіватися” (жовтий колір); потреба в уході від реальної дійсності (фіолетовий колір) [11, 8]. Приклад розподілення за кольорами поняття „професія „психолог” студентами-психологами 1-5 курсів наведений у рис.2. Отримані дані ми обробили за допомогою коефіцієнту Пірсона та виявили

статистичну значимість розподілення цього поняття за кольорами ($\chi^2 = 39,36$ (при значеннях 14,067 ($\rho \leq 0,05$) та 18,475 ($\rho \leq 0,01$)).

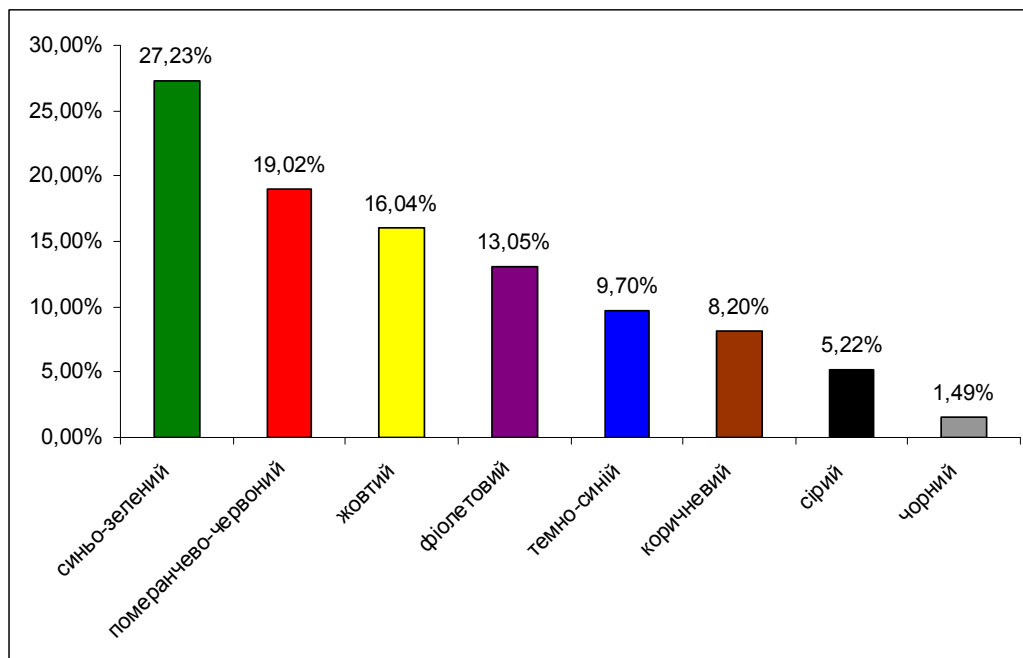


Рис. 2. Кольорове позначення поняття “професія „психолог”” студентами-психологами 1-5 курсів

Для більшої процентної частини студентів-психологів „професія „психолог” (27,23%) (рис. 1), „психологія” (23,88%), „психологи” (20,52%), „професійна діяльність” (21,13%), „професіонал” (21,72%), „кар’єра” (20%), „робота” (20,45%) пов’язані із потребою у самоствердженні. Поняття „професія” більша процентна частина студентів-психологів (20,15%) позначила померанчево-червоним кольором, тобто пов’язує це поняття із прагненням „діяти і досягати успіху”.

2.2. Виявлення емоційного ставлення до понять. Надалі ми звертаємо увагу на ранги кожного поняття у першому та другому кольорових виборах, тобто на місце поняття в кольоровому ряді, тому що „ранг привабливості кольору є показником емоційного ставлення досліджуваного” [12] до даного поняття. Ми виходили з того, що, якщо колір, який визначає те чи інше поняття, займає перші три місця у ранговому ряді кольорових виборів, то „робиться висновок про емоційно позитивне ставлення до об’єкту, який ним

символізується. Середня позиція кольору (4-5 місця) – нейтральне чи байдуже ставлення. Останні три місця – негативне, конфліктне ставлення” [2]. Приклад визначення емоційного ставлення до понять див. табл. 4.

Таблиця 4

Визначення емоційного ставлення до понять

Вибір № 1							
Позитивне ставлення			Нейтральне, байдуже ставлення		Негативне, конфліктне ставлення		
1	2	3	4	5	6	7	8
5	2	4	1	3	0	7	6
Професія „психолог” Я сам Сім’я Професіонал	Психологія Сьогодні Захоплення Допомога Професійна діяльність Робота Життя	Друзі Людина Успіх Суспільство	Університет Професія Гроші Психологи Професійне майбутнє Викладачі Бажання Люди	Група Майбутнє Улюблене заняття	Минуле Служіння	Невдача	Кар’єра

У наведеному прикладі ми бачимо, що досліджуваний ставиться позитивно до 16-ти понять, які пропонувалися, нейтрально – до 11-ти, негативно – до 4-х.

У нашому дослідженні ми мали можливість дослідити ставлення студентів-психологів до таких ключових понять як: „професія „психолог””; „професія”, „психологія”; „психологи”; „професійна діяльність”, „професіонал”, „кар’єра”. Ми визначили, що переважна більшість студентів-психологів ставиться до обраної професії та до інших понять професійного блоку позитивно (табл. 5).

Таблиця 5

Визначення емоційного ставлення до понять професійного блоку у студентів-психологів 1-5 курсів

	емоційно позитивне ставлення, %	нейтральне чи байдуже ставлення, %	негативне, конфліктне ставлення, %
професія „психолог”	64,92	29,88	15,67
професія	53,61	28,51	17,87
психологія	69,66	17,22	13,10
психологи	48,88	26,49	24,62
професійна діяльність	55,09	22,26	22,64
професіонал	59,55	22,84	17,60
кар’єра	56,22	24,90	18,86

2.3. Визначення смислової близькості та протиставлення певних понять (робота з парами понять). Надалі ми виділяємо пари понять, які нас цікавлять, для того, щоб визначити їхню смислову близькість (поняття позначені одним кольором) чи протиставлення (поняття позначені різними кольорами і знаходяться у протилежних кінцях колірної шкали відносно один одного). За допомогою співвідношення поняття “я сам” із іншими поняттями можна визначити те, з чим / ким людина себе ідентифікує, ототожнює чи чому / кому себе протиставляє. У нашому дослідженні нас цікавить перш за все пара „я сам-професія „психолог”. Так, у нашому прикладі (табл. 3 та 4) ми бачимо, що поняття „я сам” та „професія „психолог” позначені одним кольором, тобто можна припустити, що досліджуваний ототожнює себе із обраною професією.

За допомогою КТС нами було виявлено, що невелика частина студентів-психологів (22%) ототожнює себе із професією психолога. Певна частина студентів-психологів (14%) протиставить себе та свою майбутню професію, можливо переживає конфлікт ідентичності з обраною професією.

2.4. Визначення семантичного простору [9] (смислового поля) понять. Визначення семантичного простору понять дає можливість виявити смислове навантаження певного поняття певною групою людей. Досліджуючи такий параметр смислового компоненту образу професії як наданий смисл, на основі отриманих за

допомогою КТС результатів ми зробили спробу відтворити смислове поле певних понять професійного блоку.

У випадку індивідуальної роботи семантичний простір кожного поняття складають всі інші поняття, які входять до конкретної смислової групи. Так, у нашому прикладі (табл. 3) до смислового поля поняття „професія” входять: „університет”, „гроші”, „психологи”, „професійне майбутнє”, „викладачі”, „бажання” та „люди”.

У випадку визначення смислового поля певного поняття у свідомості конкретної спільноти людей співставляються смислові групи певного поняття всіх учасників дослідження. Так, нами було відтворено смислове поле поняття „професія” у свідомості студентів-психологів 1-5 курсів (рис. 3). За допомогою діаграми ми бачимо, що найбільш близькими за смисловим навантаженням поняттю „професія” у свідомості студентів-психологів є: „професія „психолог””, „психологи” та „професійна діяльність”, а найбільш віддаленими за смисловим навантаженням є „невдача” та „минуле”.

Звичайно, смислове навантаження змінюється під впливом різних факторів. Так, наприклад, для студентів-психологів першого курсу НПУ імені М.П. Драгоманова найбільш близькими за смислом поняттю „професія” є: „професіонал”; „професія „психолог””; „улюблена справа”; „сім'я” та „психологи”. Для студентів-психологів ЗНТУ: „викладачі”, „я сам”, „кар'єра”, „сім'я”. Для студентів-психологів 5 курсу це: „професійна діяльність”, „успіх”, „я сам”, „професія „психолог””.

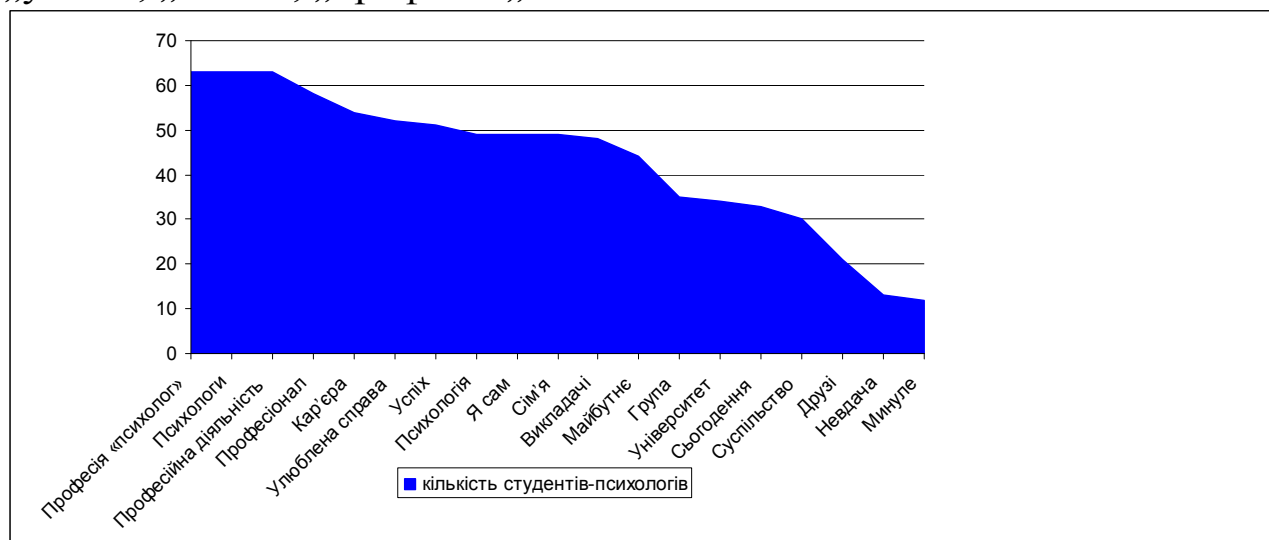


Рис. 3. Смислове поле поняття „професія”

Побудова смислових суб'єктивних просторів понять професійного блоку дає нам можливість краще зрозуміти їхнє смислове навантаження у свідомості студентів-психологів та відстежити динаміку смислового компоненту образу професії.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, нами було представлено технологію роботи із КТС А.М. Еткінда на прикладі дослідження образу професії студентів-психологів. Ми розглянули основні етапи проведення КТС та обробки отриманих за його допомогою результатів. Наведена технологія може застосовуватися у роботі як психологом-практиком так і психологом-дослідником. Також ми представили КТС А.М. Еткінда як інструмент дослідження емоційного та смислового компонентів образу професії. В подальшому ми плануємо удосконалити та уточнити запропоновану технологію роботи із КТС А.М. Еткінда при дослідженні образу професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999.
2. *Базыма Б.А.* Цвет и психика: Монография. – Харьков, 2001.
3. *Василюк Ф.Е.* Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5 – 19.
4. *Гостев А.А.* Образная сфера человека в познании и переживании духовных смыслов. М.: Институт психологии РАН, 2001.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
6. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003.
7. *Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалёва, В.В. Столина.* – М.: МГУ, 2001. – 440 с.
8. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. уч. – М., 1998.
9. *Психосемантика слова и лингвостатистика текста: Методические рекомендации к спецкурсу / Сост. А.П. Варфоломеев; Калинингр. ун-т.* – Калининград, 2000. – 37 с.

10. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во МГУ, 1985.

11. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.

12. Соломин И.Л. О цветowych метафорах и не только о них // Психологическая газета. – 2000. – №3 / 54.

13. Шапарь В.Б., Шапарь О.В. Практическая психология. Проективные методики. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 480 с.

Представлена технология работы с Цветовым тестом отношений А.М. Эткинда (ЦТО) при исследовании образа профессии студентов-психологов. Описываются этапы проведения методики и этапы обработки полученных с её помощью результатов. ЦТО представлен как инструмент исследования эмоционального (эмоциональное отношение, отождествление себя с профессией) и смыслового (субъективный смысл) компонентов образа профессии.

Ключевые слова: образ профессии, смысловой, эмоциональный компоненты образа профессии, цветовой тест отношений, цветоассоциативный эксперимент.

The technology of the use The Etkind Color test of attitudes at research of the image of the profession of students-psychologists is presented. Stages of job with The Etkind Color test of attitudes are described. The Etkind Color test is presented as the tool of the research of the emotional (the emotional attitude, the identification with profession) and semantic (subjective sense) components of the image of the profession.

Key words: image of profession, the emotional component of the image of profession, the semantic component of the image of profession, The Etkind Color test of attitudes, The color associative experiment.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ДЖЕРЕЛАХ

У статті інтерпретується сутність внутрішньоособистісного конфлікту індивіда, аналізуються причини, види, а також особливості його виникнення в життєвому просторі особистості.

Ключові слова: *конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт, міжрольовий конфлікт, рольовий конфлікт, протиріччя.*

Умови життєдіяльності сучасної людини досить часто стають дестабілізованими. Це пов'язано не лише з економічними, політичними, ідеологічними кризами, але й з появою духовної спустошеності, почуття безвихідності та втратою життєвого сенсу. Більшість людей в умовах соціальної кризи втратили віру в можливість поступового зростання як матеріального, так і духовного благополуччя. В суспільстві підвищилися соціально-економічні негаразди, розширився потенціал безробітних, знизився до мінімуму матеріальний достаток сімей. Звичайно, що така соціальна ситуація життєіснування „провокує” в окремої частини населення психогенні реакції, стреси, фрустрації, тривожність тощо.

На фоні зазначеного емоційно-ціннісного ставлення людини до подій сучасної соціальної історії зросли запити до професіоналів-психологів. Останні констатують, що значною мірою зросли не лише соціальні конфлікти, але й сімейні та особистісні. Ті люди, які втратили роботу, які мають досить обмежені матеріальні достатки, які не можуть сплачувати за навчання чи придбані в кредит різні матеріальні речі, у більшості випадків переживають внутрішньоособистісний конфлікт. Проблема такого виду конфлікту постала настільки гостро, що потребує особливого детального вивчення. На сьогодні зафіксовані такі психогенні ситуації, які не можна простежити за результатами проведених раніше (у значно стабільніших умовах життєіснування) досліджень. Однак достовірні якісні показники, форми і засоби роботи

психологів можуть дати чіткі орієнтири й напрями для професійної діяльності сучасного психолога.

Отже, метою нашої статті стане вивчення того наукового досвіду психологів, в якому сконцентровані особливості, сутність, чинники внутрішньоособистісного конфлікту людини.

Внутрішньоособистісний конфлікт людини є одним з найбільш складних і психогенних конфліктів, який може виникати у її у внутрішньому світі. Вивчення внутрішньоособистісних конфліктів завжди мало особливе місце серед гуманітарних та особливо психологічних досліджень. Насамперед це пов'язано з тим, що внутрішньоособистісні конфлікти людини відіграють ключову роль у розгортанні багатьох інших конфліктів (міжособистісних, сімейних, етнічних, педагогічних, управлінських та ін.).

Як показав аналіз науково-психологічної літератури, найбільш активно проблема внутрішньоособистісних конфліктів розроблялася в зарубіжній психології. Характерною особливістю поглядів зарубіжних дослідників (К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд., Е. Фромм) є те, що окремі питання внутрішньоособистісного конфлікту, в переважній більшості, розглядалися з урахуванням певного розуміння сутності та структури особистості, які формулювалися тією чи іншою теоретичною концепцією особистісного розвитку [13; 17; 18; 19; 22].

Так, психологи-біхевіористи у своїх теоріях основну увагу приділяли поведінці особистості, точніше сукупності реакцій організму на стимули зовнішнього середовища. Будь-яка поведінка особистості детермінується вимогами та нормативами оточення, нагороджуючи, караючи чи ігноруючи її поведінкові реакції. Представники цього підходу вважають, що внутрішньоособистісний конфлікт як невроз, а за своєю суттю це просто погана звичка, точніше, результат засвоєння помилкових детермінант. Такі помилкові обумовлювання або неадекватні форми поведінки людини можна відкорегувати за допомогою тренування [20].

Інші погляди на сутність внутрішньоособистісного конфлікту мали такі вчені-необіхевіористи, як Н. Міллер і Д. Доллард. У теорії фрустрації сутність внутрішньоособистісного конфлікту вчені пов'язували зі специфікою реакції індивіда на різні перешкоди. На їх думку, зовнішній світ є ворожим людині й постійно створює

перешкоди, що можуть проявлятися як фізичні, моральні, духовні фрустрації. Усе життя особистості полягає у відборі та реалізації способів боротьби з цими фрустраціями. Саме на фоні боротьби з фрустрацією в особистості виникає агресивність - прагнення зруйнувати чи „знести” перешкоду. Фрустрація зазвичай, як вважають вчені, передуює внутрішньоособистісному конфлікту [23].

На думку представників інтеракціоністського напрямку західної соціальної психології, основні причини внутрішньоособистісного конфлікту прикуті до процесу соціальних взаємодій людей. При виникненні неузгодженостей у системі „індивід-середовище” суб'єкт починає відчувати внутрішню дисгармонію, незручність, дискомфорт, і, прагнучи усунути їх, активно діє для того, щоб адаптуватися до середовища. В процесі соціального пристосування і виникають конфлікти, притім не тільки зовнішні, але й внутрішні. Інтеракціоністи розглядають ті й інші конфлікти переважно як рольові, тобто як такі, що виникають унаслідок непорозумінь у соціальних взаємодіях. Наприклад, коли до носіїв нормативів однієї групи висувають завищені, найчастіше суперечливі вимоги представники іншої групи.

Відомий соціальний психолог Т. Шибутані, розглядаючи внутрішньоособистісний конфлікт як, насамперед, рольовий, визначає два різних його види. Перший вид зумовлений, тим, що „людина постає перед декількома еталонними групами”. У такій ситуації людині важко визначити чи успішно інтерпретувати свою „Я - концепцію”, оскільки вона знаходиться перед суперечливими вимогами різних соціальних груп, котрі вимагають виконання нею різних соціальних ролей. Цей тип конфлікту вчений окреслив як конфлікт альтернативного способу розуміння однієї і тієї ж ситуації. В тому ж випадку, коли „люди змушені грати ролі, що містять суперечливі права й обов'язки”, може виникати конфлікт, що у Т. Шибутані одержав назву, „маргінальний” [21,163-167].

Згідно з положенням теорії німецького психолога, творця „позитивної” психотерапії Н. Пезешкіана, суть внутрішньоособистісного конфлікту полягає в регулярно повторюваних формах поведінки особистості, які не завжди узгоджуються з існуючою системою взаємин, норм поведінки, спілкування інших людей. Невміння людини змінити форми

поведінки, стосунки з іншими людьми або деякі життєві оцінки, принципи, взаємини призводять її до стану конфлікту. Причому, на думку Н. Пезешкіана, стан внутрішньоособистісного конфлікту може бути викликаний досить часто не тільки будь-якими значущими подіями, але й особистими душевними травмами, які систематично впливають на найбільш „чуттєві” чи слабкі емоційні зони свідомості людини [12; 240].

Цікавим також є погляд чеських дослідників К. Блага і М. Шебека щодо чинників виникнення внутрішньоособистісного конфлікту людини. На їх думку, визначати це явище необхідно, насамперед, виходячи з розуміння „системи Я” особистості. В їх розумінні зріла, розвинута „система Я” цілісно об’єднана у так зване „глобальне Я”. Його складові – це процеси, стани, почуття, бажання, цілі особистості. Крім того, в системі „глобального Я” існує „ієрархічна структура осей образу себе і саморозуміння”. Ця структура містить у собі такі осі, як: „Я є”, „Я хочу”, „Я маю”, „Я ідеал”, „Совість”, „Соціальна роль”, „Ким я буду” та ін. Вчені вважають, що внутрішньоособистісний конфлікт у людини виникає в тому випадку, коли відбувається дезінтеграція її глобального „Я”, або коли порушується ієрархічність у структурі осей [2].

Італійський вчений Р. Ассаджіолі, спробував у своїй теорії з’єднати все краще, що було вироблено в різних психологічних напрямках. Вважаючи, що одним з фундаментальних мотивів особистості є прагнення до внутрішньої інтеграції, Р. Ассаджіолі вбачав суть внутрішньоособистісного конфлікту в наявності сильно діючих суперечностей усередині особистості, які знижують загальну цілісність „Я”. Вчений виокремлював декілька типів конфліктів, в основі яких були виявлені різні суперечності. По-перше, це суперечності між „інертністю, лінощами, прагненням до безпеки, які акумулюються в конформності, з одного боку, і прагненням до зростання, самоствердження, ризику - з іншого; по-друге, конфлікт може бути викликаний” пробудженням нових потягів чи потреб, що входять у суперечність зі старими; по-третє, конфлікт може виникати при амбівалентності, подвійності ставлення людини до життя [1].

Проблема внутрішньоособистісного конфлікту особистості всебічно досліджувалася і в російській психології. Вперше сутність

внутрішньоособистісного конфлікту як психологічного явища була презентована в роботах відомого вченого О.Р. Лурія. Спираючись на теорію „фізіологічної помилки” І.П. Павлова, вчений висунув положення про те, що внутрішньоособистісний конфлікт може виникати за умови, якщо:

а) подразник, який діє на організм, виявляється занадто сильним, завдання дуже важке й організм не в силі відповісти адекватною реакцією;

б) тенденції індивіда, набуті в процесі життя, не узгоджуються, з його соціальними установками й навичками, а також із зовнішніми заборонами, протидіями соціального середовища;

в) у поведінці індивіда зіштовхуються дві потужні, але протилежно спрямовані тенденції, які взаємно заперечують одна одну [9].

Психолог В.М. М'ясищев у своїх працях внутрішньоособистісним конфліктом називає „психологічну презентацію назрілого протиріччя” [11]. Цей стан психічної напруги розглядався вченим як передумова, умова або результат виникнення конфлікту всередині особистості. Тривалість та інтенсивність конфлікту залежить від того, яке місце займають порушені антагоністичні взаємодії у всій системі відносин людини. При зіткненні центральних відносин конфлікт набуває глобальних розмірів, захоплюючи всю особистість [11].

Під внутрішньоособистісним конфліктом насамперед розуміють мотиваційний конфлікт, боротьбу мотивів. Так, на думку В.С. Мерліна, психологічний конфлікт являє собою результат гострого незадоволення глибинних і актуальних мотивів та взаємин особистості. І якщо в процесі діяльності виникає стан більш-менш тривалої дезінтеграції особистості, який пов'язаний із загостренням існуючих раніше або виникненням нових протиріч між різними сторонами, властивостями чи взаєминами особистості, то такий стан визначається як психологічний конфлікт [10].

В.Є. Семенов, Є.С. Кузьмін визначали внутрішньоособистісний конфлікт через зіткнення протилежно спрямованих мотивів. На їх думку, „внутрішньоособистісний конфлікт - це зіткнення рівних за силою та значущістю, але протилежно спрямованих мотивів,

потреб, інтересів, потягів людини, які відображають суперечливі зв'язки із соціальним середовищем” [7, 205-220].

У контексті діяльнісного підходу внутрішньоособистісний конфлікт був проінтерпретований О.М. Леонтьєвим. Згідно з його позицією, різноманітні соціальні відносини, в які вступає людина в процесі діяльності, є об'єктивно суперечливими. Звідси й мотиви, породжені різними видами діяльностей, можуть також перебувати в протиріччі один з одним. Протиріччя різних мотивів можуть породжувати конфлікти, які за певних умов зафіксовуються особистістю й входять до її структури [8].

В.В. Столін виявляв сутність внутрішньоособистісного конфлікту, виходячи з такого поняття як особистісний сенс. На думку вченого, самосвідомість має певну внутрішню цілісність. Ступінь внутрішньої цілісності, послідовності образу „Я” є наслідком „узгодженості-розбіжності” реального та ідеального образів „Я”, сумісності чи несумісності окремих його особистісних якостей. Узгоджуючись з мотивами і цілями особистості в реальній життєдіяльності, її якості можуть мати для неї "нейтральний" чи особистісний сенс. Останнє визначається тим, наскільки певні якості перешкоджають чи сприяють реалізації життєвих задумів особистості. Окремі її якості або риси можуть набувати конфліктного особистісного сенсу за умови залучення особистості до різних, іноді “перехресних” діяльностей, особистісний зміст яких визначається в значеннях, тобто когнітивно, і в переживаннях - почутті невдоволення чи гордості за досягнутий успіх. Таким чином, упорядкованість, внутрішня погодженість чи, навпаки, конфліктність самосвідомості особистості залежить, вважає автор, від ступеня визначеності особистісного сенсу [15].

У дослідженнях О.Б. Фанталової в поняття внутрішньоособистісного конфлікту передовсім покладено стан розриву в системі „свідомість-буття”, зокрема розриву між потребою в досягненні внутрішньоозначуємих ціннісних об'єктів і можливістю їхнього досягнення в реальності. Потреби й можливості визначаються через такі показники як цінність і досяжність, які відбивають ступінь внутрішнього дискомфорту. Індекс розбіжності цінності й досяжності слугує індикатором внутрішніх конфліктів, оскільки його величина завжди вказуватиме

на ступінь розбіжності між тим, що є, і тим, що має бути, між хочу й маю, а також хочу й можу [16].

За основу розуміння внутрішньоособистісного конфлікту особистості, на думку дослідників Є.А. Донченка і Т.М. Титаренко, необхідно взяти таке поняття, як суперечність. Діалектична суперечність, що виникає в особистості на різних етапах життя, - це необхідний атрибут саморуху особистості як суб'єкта життя. Епіцентром виникнення суперечності є самосвідомість особистості. Ілюзії самосвідомості часто породжуються тим, що в людини під впливом певних життєвих обставин виникають значні розбіжності між реальним і соціальним, а також між реальним та ідеальним образом „Я”. Сам же стан внутрішньоособистісного конфлікту виникає тоді, вважають вчені, коли порушується відповідність між трьома складовими діяльності особистості: операційною, мотиваційно-цільовою, змістовною [4].

У роботах окремих вчених сутність внутрішньоособистісного конфлікту розглядається у взаємозв'язку з такими поняттями як „рольовий конфлікт” та „конфлікт ролей”.

Розуміючи внутрішньоособистісний конфлікт як, насамперед, рольовий конфлікт особистості, І.С. Кон виділив декілька видів внутрішньоособистісних рольових конфліктів. „По-перше, - відзначає І.С. Кон, - такий конфлікт може бути міжрольовим. Зміст його полягає в тому, що різні соціальні ідентичності й ролі (скажімо, професійні, сімейні) не збігаються і часто суперечать одна одній. По-друге, конфлікт може бути внутрішньорольовим. У цьому випадку кожна „соціальна роль” є ставленням, відносно якого його учасники можуть визначитись та визначаються по-різному. І по-третє, він може бути конфліктом ставлення індивіда до ролей, які він виконує. У цьому випадку розуміється, що ставлення індивіда до своїх ролей є вибіркоким: одні функції і види діяльності сприймаються як органічні, центральні, невіддільні від власного „Я”, інші, - як більш-менш зовнішні, периферійні, штучні. Будь-яка перебудова рольової системи супроводжується відповідними змінами в „образі Я”. Втрата соціально і особистісно значущих ролей, не компенсована одержанням нових, рівноцінних чи кращих ролей, зазвичай переживається болісно” [6, 335].

Деякі вчені висловлюють думку, що сутність внутрішньоособистісного конфлікту полягає у невідповідності впливу середовища, вродженому типу реагування - темпераменту. Таку позицію при розгляді внутрішньоособистісного конфлікту відстоював В.І. Гарбузов. Вчений пов'язував цю невідповідність з вимірами меланхолічного, холеричного, сангвінічного і флегматичного типів темпераменту [3].

Аналізуючи процес самовизначення особистості в сучасних умовах, І.В. Родних вважає, що зазначений феномен може проявлятися у формі внутрішньоособистісного морального конфлікту. Для такого конфлікту, як відзначає дослідник, „характерна ситуація, в якій суб'єкт діяльності поставлений перед необхідністю зробити вибір однієї з двох взаємозаперечних форм поведінки, або в узагальненому й абстрактному визначенні однієї з двох моральних цінностей” [14; 115].

В.П. Каширін вважає, що сутність внутрішньоособистісного конфлікту необхідно розглядати у зв'язку з такою категорією, як домагання особистості. Домагання особистості різною мірою відповідають її можливостям (вони можуть бути адекватними, завищеними або заниженими), що визначає характер їхньої взаємодії з безпосереднім оточенням. На думку В.П. Каширіна, занижені або завищені домагання якраз призводять до внутрішньоособистісного конфлікту. Конфлікт виникає в результаті зіткнення двох внутрішніх спонукань, відбитих у свідомості у вигляді самостійних цінностей. Внутрішній конфлікт відбувається у формі особливого „ціннісного переживання”. Показником внутрішньоособистісного конфлікту служить сумнів у щирій цінності мотивів і принципів, якими керується в житті суб'єкт [5].

Отже, на основі теоретичного аналізу досліджень внутрішньоособистісного конфлікту вітчизняними та зарубіжними психологами можна зробити наступні висновки:

- найбільш детально проблема внутрішньоособистісних конфліктів вивчалася у зарубіжних психологічних дослідженнях. Зарубіжні дослідники пов'язують внутрішньоособистісний конфлікт з основними положеннями концепцій особистості, які обґрунтовуються тією чи іншою психологічною школою. У теоретичних концепціях вчених різних психологічних шкіл є деякі

загальні положення, які дозволяють отримати уявлення про теоретичну модель внутрішньоособистісних конфліктів та зрозуміти їх суть. Так, у концепціях психоаналізу, гуманістичної психології, психосинтезу до основи внутрішньоособистісного конфлікту покладено такі категорії як протиріччя та психологічний захист. У більшості теорій показано, що внутрішньоособистісний конфлікт, який переживається індивідом, викликає у нього негативні емоції (тривожність, страх). Суттєвими є теоретичні положення гуманістичної психології про вплив внутрішньоособистісного конфлікту на розвиток „Я концепції” індивіда, виділення в ній „Я - актуального” та „Я - ідеального”, а також ідея про протиріччя між ними, що є ознакою зазначеного конфлікту;

- аналіз результатів досліджень російських та вітчизняних психологів щодо сутності та чинників внутрішньоособистісних конфліктів дозволив виділити декілька наукових положень, які найчастіше зустрічаються. У цих положеннях внутрішньоособистісний конфлікт розгортається на основі зіткнення протилежних тенденцій, потреб, мотивів, „презентацій” назрілого протиріччя, невідповідностей між можливостями й бажаннями особистості, між особистістю і „роллю”, що вона змушена виконувати, між образами „реального” та „ідеального”, між рівнем самооцінки індивіда й реальністю, а також на основі порушення адаптаційних можливостей, які сприяють нормальному функціонуванню людини в її соціальному та особистісному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ассаджіоли Р.* Психосинтез: теория и практика. –М.: Прогресс, 1994. – 345с.
2. *Блага К., Шебек М.* Я твой ученик, ты мой учитель. Книга для учителей // Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 143с.
3. *Гарбузов В.И.* К проблеме этиопатогенеза неврозов у детей // Неврозы у детей и подростков. - М.: Мир, 1986. - С. 39 - 41.
4. *Донченко Е.А., Титаренко Т.М.* Личность. Конфликт. Гармония. – 2-ое изд., доп. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175с.

5. *Каширин В.П.* Самоутверждение курсантов. — М.: ВПА, 1983. — 322 с.

6. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и её самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 335с.

7. *Кузьмин Е.С.* Опираясь на положительное в человеке // Авторитет дисциплины. — Ленинград, 1985. — С. 205 – 220.

8. *Леонтьев А.И.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304с.

9. *Лурия А.Р.* Экспериментальные конфликты у человека // Проблемы современной психологии. — М.: Госиздательство, 1930. — Т. 6. — С. 97-137.

10. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности. — М.: ИПП, 1996. — 445с.

11. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. — 425с.

12. *Позешкиан Н.* Торговец и попугай. Восточные истории и психоператия / Пер. с нем. / Общ. ред. А.В. Брушлинского, А.З. Шапиро. — М.: Прогресс, 1992. — 240с.

13. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию, становление человека // Пер. с англ. / Общ. ред. предисловие Е.И. Исениной. — М.: Изд-во “Прогресс”, 1994. — С. 196-202.

14. *Родных И.В., Феденко Н.Ф., Галицкий В.П.* Психологические аспекты преодоления конфликтных ситуаций в воинских коллективах. — М.: ВПА, 1981. — 115с.

15. *Столин В.В.* Самосознание личности. — М.: МГУ, 1983. — 284с.

16. *Фанталова Е.Б.* Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 1. — С. 107—117.

17. *Франкл В.* В поиске смысла жизни и логотерапия // В кн. Психология личности. Тесты / Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. — С. 79-84.

18. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Курс лекций / Авторы очерка З. Фрейд, Ф.Б. Басик, М.Г. Ярошевский. — М.: Наука. — 445 с.

19. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Пер. с англ. Общ. ред П.С. Гуревича. — М.: Изд. Группа “Прогресс”, 1995. — С. 67-79.

20. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения,

исследования и применения). – СПб: Питер Ком, 1999. – 608 с.

21. Чистяков С.А. Анализ внутрішньоособистісного конфлікту як психологічного явища // Збірник наукових праць № 16. Частина II.– Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2001, – С. 163-167.

22. Юнг К.Г. Психологические типы. – М., 1967. – 97 с.

23. Miller N., Dollard J. Social learning and imitation. New Haven, 1941. – 232p.

В статтє інтерпретується сутність внутріличностного конфлікту індивіда, аналізуються причини, види, а також особенности его возникновения в жизненном пространстве личности.

Ключевые слова: *конфликт, внутріличностный конфликт, междуроловой конфликт, ролевой конфликт, противоречия.*

The article interprets the essence of the conflict intraindividuale analyzes the causes, types, and especially its occurrence in the life space of individuals.

Key words: *conflict, conflict, intraindividuale mezhdurolevoy conflict, role conflict, contradiction.*

УДК 616.891.6-053.6

Булах І.С., Сідало Н.М.

ВИВЧЕННЯ СПЕЦИФІКИ ПРОЯВУ СТРАХІВ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті здійснено ґрунтовний аналіз психологічних досліджень вивчення феномена страху в особистості підлітка. Акцент поставлено на специфіці перебігу різних страхів у підлітка та класифікуються види їх прояву в представників різної статі.

Ключові слова: *страх, тривожність, фобія, особливість підлітка, нав'язливі страхи, природні страхи.*

Сучасні тенденції в Україні – посилення майнової нерівності людей, різке зниження їх суспільної необхідності, корозія духовних цінностей, руйнація ідеалів, наростання соціальної і психологічної

дезорієнтації та дезадаптації індивіда, високий рівень безробіття, ускладнення криміногенної ситуації, поширення процесів деформації сім'ї – все це однозначно негативно відбивається на психіці дітей і підлітків, викликаючи у них значне напруження та порушення адаптаційних механізмів їх психіки. Першим сигналом про це є почастишання у підлітків станів, що характеризуються страхами та тривогою.

Підлітковий вік є віком особистісних змінювань. Його початок позначений стрибкоподібними біологічними змінами та трансформаціями, а завершення – суспільною адаптацією чи дезадаптацією. Як зазначав Л.С. Виготський, підлітковий період починається в біології, а закінчується в культурі. До того ж особистість підлітка переживає вікову кризу. Поняття “кризи” походить з грецької мови і перекладається як “переломний момент”. Під час вікової кризи, як зазначає вчений, спостерігається порушення балансу між виконанням і невиконанням певних соціальних дій. Підлітком виконуються ті дії, яких краще було б уникати, а уникає він тих дій, які краще було б здійснити [2].

У цілому можна виділити вісім основних завдань, які реалізує підліток протягом періоду свого становлення як особистості: фізичне дозрівання; пізнання власного внутрішнього світу; реалізація партнерства у групі ровесників; формування статевої ідентичності; поява гетеросексуальних стосунків; вироблення звички приймати рішення незалежно від батьків; перехід до зрілих морально-ціннісних установок; орієнтація на широку часову перспективу (вибір фаху, освітнього горизонту тощо) [8].

На цьому етапі свого становлення як особистості, підліток зіштовхується з певними проблемами, які переживаються кожним з них індивідуально. Підлітковий вік характеризується досить високими показниками тривожності та страху. При чому, те що, не викликає занепокоєння в одного підлітка, може стати чинником виникнення нав'язливого страху, тобто фобії для іншого. Отже, що ж таке страх? Яка різниця між страхом, тривогою та фобією?

Страх належить до однієї з базових емоцій людини. Саме страх виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямований на джерело реальної чи уявної небезпеки. Залежно від характеру загрози, інтенсивність і специфіка

переживання страху варіюється в досить широкому діапазоні відтінків (побоювання, боязкість, переляк, жах).

У перекладі з латинської мови страх означає „тісно”. Деякі вчені вважають, що процес народження дитини може зумовити виникнення у неї страху. Пізніше ця емоція проявляється в несприятливій для дитини психічно напруженій ситуації, зокрема, з-за недостатнього батьківського тепла, душевної незахищеності. Відсутність людини, яка турбується про дитину, навіть у період новонародженості, викликає у неї несвідоме почуття страху, так званого, раннього страху. Саме в маленьких дітей більшість проявів страху пов'язують з нервовими порушеннями фізичного і душевного розвитку [5; 6; 9].

У свій час ще З. Фрейд за ступенем вираженості прояву страху диференціював його на такі види, як „вільний страх”, „боязкість”, „фобія” та „переляк”. „Вільний страх” — це безпричинний страх, який не має об'єкта, що його викликав. Для позначення „вільного страху” З. Фрейд застосував термін „готовність до страху”, іноді - „готовність у вигляді страху”. Страх вчений визначав як афективний стан очікування певної небезпеки. „Боязкістю” називав страх перед будь-яким конкретним об'єктом. „Фобіями”, на його думку, є патологічні випадки страху, точніше, нав'язливий, нездоланий страх. „Переляк” — афективний стан страху, що виникає в ситуації небезпеки, до якої не було готовності. „Істерія страху” — невроз, основним симптомом якого є різні фобії, що є неусвідомленим конфліктом душевних прагнень. Взагалі З. Фрейд виділяв дві групи фобій:

- „житейські фобії” (страхи смерті, інфекції);
- „спеціальні фобії” (боязнь відкритого простору, конкретних тварин тощо) [10].

Сучасна наука для позначення „вільного страху” використовує термін „тривога”, „тривожність”.

Якщо джерело небезпеки є невизначеним чи неусвідомленим, стан який виникає в цьому випадку називається тривогою. Тривога („безпредметний страх”) – негативний емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і який проявляється в очікуванні неблагонадійного розвитку обставин. У людини тривога,

зазвичай, пов'язана з очікуванням невдачі в соціальній взаємодії і досить часто буває обумовлена неусвідомленням джерела небезпеки [5; 9; 11].

Однак страх функціонально слугує попередженням для суб'єкта про можливі небезпеки, дозволяє сконцентрувати увагу на її джерелі, стимулює шукати шляхи її уникнення. У випадку, коли страх у людини досягає сили афекта (панічний страх, жах), то він здатний провокувати неординарні форми поведінки (втікання, оціпеніння, захисну агресію). Хоча в соціальному розвитку людини страх також може виступати як один із засобів регуляції її поведінки. Наприклад, сформований страх засудження аморальної поведінки оточуючими може стати чинником регуляції поведінки [8].

Термін „фобія” походить від грецького „phobos” - страх, жах. Розуміння поняття „фобія” досить різноманітні. Так, С. Давиденко розглядав фобії як випадково пережиті хворим життєві небезпеки, які непропорційно зросли до ступеня важкого патологічного симптому. Б. Карвасарський вважав, що фобія є нав'язливим переживанням страху з чіткою фабулою, що загострюється в певних ситуаціях при збереженні досить адекватної критики відносно свого стану. М. Коркіна розуміє фобію як дуже тяжке переживання страху, яке викликається різноманітними предметами або явищами. За позицією М. Свядоца, фобія є страхом, який пов'язаний з певною ситуацією чи групою уявлень і який не виникає за їх відсутності [1; 3; 7; 13; 14].

На сьогоднішній день у психологічній практиці налічують понад п'ятсот видів фобій. Для зручності вченими була запропонована наступна класифікація фобій:

1. За фабулою нав'язливих страхів (страх простору і переміщення в ньому; соціофобії; нозофобії; страх за здоров'я близьких; танатофобія; сексуальні страхи; obsесивно-компульсивні страхи; „контрастні” нав'язливі стани; дисморфофобії; нав'язливий страх тварин і комах; пантофобія; фобофобія тощо).

2. За кількістю об'єктів (монофобії; поліфобії).

3. За часом виникнення нав'язливих страхів (первинні; вторинні).

4. За ознакою спрямованості нав'язливих страхів (фобії „зовнішнього стимулу”; фобії “внутрішнього стимулу”).

5. “Прямі” страхи і страхи наслідків.

6. За генезисом нав'язливих страхів („елементарні фобії”; „криптогенні фобії”) [14].

Як доведено, більшість дітей проходить в своєму психічному розвитку ряд вікових періодів підвищеної чутливості до страхів. Всі ці страхи носять перехідний характер, але вони здатні оживляти аналогічні страхи, які зберігаються в пам'яті неспокійних батьків і передаватися дітям в процесі безпосереднього спілкування в сім'ї. Більшість страхів передається дітям неусвідомлено, але деякі страхи, а вірніше, побоювання, можуть свідомо культивуватися батьками в процесі виховання чи навіюватися. Зважаючи на тісніший біологічний та емоційний контакти з дитиною, мати схильна більшою мірою, чим батько, передавати їй свої страхи, однак вона інстинктивно намагається захистити власну дитину від повторення своїх страхів. Хоча саме на основі такого притягується особлива увага дитини до небезпеки, яка є основою того або іншого страху. Це породжує психогенні способи реагувань у дитини, що і стають базисом виникнення страхів, побоювань, передчуттів і сумнівів, все більше ускладнюючи її життя [7].

Важливо за результатами досліджень ряду вчених [3; 6; 8] виокремити типову для дітей вікову динаміку розвитку страхів.

У дитини від одного року до трьох років може виникати страх несподіваних різких звуків, самоти, втрати емоційного контакту з матір'ю, болю, щеплень та медпрацівників. У цей період дітям починають снитися страшні сни, тому можуть з'являтися страхи перед засинанням. У віці від трьох до п'яти років можливі страхи самоти, темряви і замкненого простору. Казкові персонажі, що лякали дитину тільки під час сну, в цей період можуть лякати його і в день.

Від п'яти до семи років можна спостерігати виникнення страху перед представниками потойбічного світу. Як і багато інших страхів, цей страх є різновидом найголовнішого, провідного страху, що з'являється в цьому віці, - страху смерті (своєї і батьків).

У молодшому шкільному віці (від семи до одинадцяти років) провідним страхом є невідповідність вимогам соціального

оточення, боязкість бути не тим, кого люблять і цінують батьки, вчителі, однолітки. З цього глобального страху потім витікають вже безліч „маленьких страхів”: боязкість зробити помилку, запізнитися на урок та ін. Окрім цього дітям даного віку властива боязкість таємничих сил. Це вік дитячих страшилок [8].

Серед фобій у підлітковому віці особливе значення має симптом дисморфофобії як нав'язливе переконання в порушенні пропорційності конституції тіла чи наявності якого-небудь іншого дефекту власної зовнішності. Підліток болісно переживає уявну „потворність” образу свого фізичного “Я”; його пригнічують форма його носа, надмірне збільшення надбрівних дуг, порушення „симетрії” в обличчі, зокрема асиметрія очних щілин, або, „випинання” очей та ін. Він постійно розглядає себе в дзеркалі, знаходячи у власному образі підтвердження „обгрунтованості” невідступних страхів (так званий комплекс Терзіта) [12].

Дослідники (К. Ізард, Г. Прихожан, Ю. Щербатих та ін.) підліткового віку констатують ще цілий ряд найпоширеніших фобій в цей період: танатофобія - страх смерті; клаустрофобія - боязкість замкнутого простору; агорафобія - боязнь відкритого простору; нозофобія - страх перед хворобами; інтимофобія - боязкість як духовних, так і фізичних інтимних взаємин.

Підлітки, котрі страждають на інтимофобію, не мають інтимно-особистісних стосунків, які б тривали довше, ніж три дні. Вони починають боятися появи прихильності до іншої людини і різко припиняють стосунки. Дуже часто у подальшому підлітки самі страждають від розриву взаємин з однолітками, але вони знаходяться в емоційній залежності від страху, який заглушає їх душевні прагнення [9].

За результатами досліджень (М.І. Буянов, Б.З. Драпкін, А.І. Захаров та ін.) провідними страхами в цьому віці є страхи смерті батьків. Це виявлено практично у більшій частини опитуваних (93%) хлопців (до 15-річного віку), а також дівчат (до 12-ти років життя). Майже подібні показники було визначено стосовно страху війни (90% - до 13 років у хлопців і 91% - до 12 років у дівчат). Як доведено, обидва страхи тісно пов'язані між собою, оскільки за поясненням підлітків, війна несе в собі реальну загрозу

смерті батьків. Інша група домінантних і знову ж таки взаємозв'язаних страхів - це страхи власної смерті (63% - до 13 років у хлопців і 70% - до 11 років у дівчат), нападу (54% - до 13 років у хлопців і 70% - до 11 років у дівчат), пожежі (52% - до 10 років у хлопців, 80% - до 11 років у дівчат). Таким чином, починаючи з молодшого підліткового віку, більшість учнів цього віку бояться своєї смерті та смерті батьків, нападу, пожежі і війни. Крім того, у хлопців підліткового віку максимальної вираженості досягає страх захворіти (або заразитися - у 39% до 13 років); у дівчат - страхи стихії (у 50% до 12 років), висоти (у 45% до 14 років) і замкнутого простору (у 35% до 14 років). Не досягають максимального ступеня прояву в цьому віці, але досить часто фіксуються у дівчат страхи тварин (у 51% до 14 років), глибини (у 50% до 11 років) і запізнення (у 70% до 11 років) [1].

Взагалі можна зробити висновок про те, що у дівчат підліткового віку життєвий простір більш насичений страхами, ніж у хлопців, відображаючи велику схильність перших до страхів взагалі. Проте середнє число всіх страхів у дівчат і хлопців помітно зменшується вже у молодшому шкільному віці, а надалі й в підлітковому, порівняно з дошкільним віком.

Заслужують на увагу показники факторного аналізу, презентовані в дослідженнях щодо проявів страхів за віковим діапазоном від 3 до 16 років. Чинник, що володіє найбільшою факторною вагою $F=0.96$, точніше, максимальне факторне навантаження по страху "перед засинанням" і "страху темряви" виявлено у 61% хлопців та дівчат. Очевидний універсальний характер цих страхів, що є своєрідним фоном або умовою для прояву інших страхів, зокрема казкових персонажів і чудовиськ [4].

На початку психологічних досліджень (Захаров О.І, Ф. Ріман та ін.) проблеми, страх розумівся як афективно-загострене сприйняття загрози для життя, самопочуття і благополуччя людини. При чому сприйняття загрози для життя розглядалося як таке, що засноване переважно на

інстинкті самозбереження, а загрози для благополуччя - на соціальному досвіді міжособистісних взаємин. Цікаво, що загроза для самопочуття в інтерпретації вчених була заснована як на інстинкті самозбереження, так і на соціальному досвіді. Аналізуючи генезис цих страхів, можна відзначити, що у дітей дошкільного віку переважають страхи, які витікають з інстинкту самозбереження (так звані „природні” страхи), тоді як в особистості підліткового віку зростає питома вага соціальних, міжособистісних за своїм характером страхів. Діти молодшого шкільного віку знаходяться на перехідному етапі відносно переживання вказаних двох видів страхів [4].

„Природні” страхи включають 30 найменувань, зокрема це страхи захворіти, смерті себе і батьків, казкових персонажів, перед засинанням, темряви, тварин, рухомого транспорту, стихії, висоти, глибини, води, замкнутого простору, вогню, пожежі, крові, щеплень, болю, лікарів, несподіваних звуків і т. д. Міжособистісні страхи (51 найменування) - це страхи самоти, окремих людей, покарання, війни, зробити що-небудь не так, кудись не встигнути, запізнитися, не справитися з дорученою справою, не упоратися з почуттями, втратити контроль, бути не самим собою, насмішок, засудження з боку однолітків і дорослих і т.д.

Психологічний аналіз результатів експериментальних даних показує, що „природні” страхи максимально проявляються у хлопців і дівчат у віці 10-ти років. Міжособистісні страхи, навпаки, досягають у них свого максимуму лише в 15 років. Можна підкреслити те, що існує своєрідне перехрещення зазначених страхів у особистості підліткового віку, деяке зменшення „природних” – інстинктивних і збільшення „соціальних” страхів - міжособистісно обумовлених. Хоча в цілому, порівняно з хлопцями, у дівчат більша кількість не тільки „природних” страхів, про що вже відмічалось раніше, але й „соціальних”. Це не тільки вказує на вищий рівень боязкості дівчат, але й на більш підвищену їх тривожність, порівняно з хлопцями,

так як в „соціальних” страхах переважає тривожний реєстр специфічного реагування [3].

Для уточнення якісних і кількісних показників була використана спеціально розроблена (Дж. Тейлор) шкала тривожності, що складається з 17 питань типу: „Чи часто тебе охоплює почуття неспокою у зв'язку з якими-небудь майбутніми подіями?”; „Чи турбує тебе те, що ти чимось відрізняєшся від однолітків?”; „Чи хвилює тебе майбутнє своєю невідомістю і невизначеністю?”; „Чи важко тобі переносити очікування контрольних робіт?”; „Чи часто у тебе від хвилювання перехоплює дихання, з'являється “грудка” в горлі, тремтіння в тілі або червоні плями на обличчі?”; „Чи маєш ти звичай збиратися куди-небудь раніше більшості твоїх однолітків?” і т. д. Як констатовано, тривожність, як і „соціальні” страхи, досягає свого максимуму хлопців і дівчат у віці 15 років, тобто, наприкінці підліткового віку. До того ж, у дівчат тривожність достовірно є вищою, ніж у хлопців. Зростання „соціальних” страхів, так само як і тривожності, є одним з критеріїв становлення соціальної самосвідомості особистості у підлітка, її чутливості у сфері міжособистісних взаємин.

Окремо вченими-дослідниками (Лебедева Л., Ковальов В., Осадько О. та ін.) була вивчена вікова динаміка змішаного, але з переважно соціальним відтінком, страху „бути не самим собою”. Після деякого зменшення переживань в 11 років у підлітків він знову зростає до 14 років, в основному в дівчат (пік в 13 років - 65%) і безперервно - до 16 років у хлопців (пік в 15 років - 83%), демонструючи активовану потребу підлітків у самоактуалізації, збереженні своєрідності особистості, її неповторності та самотності [7].

Слід відмітити, що в 12 років у хлопців виявлено найбільш низькі показники за такими шкалами вище зазначеного опитувальника, як „емоційна чутливість”, „природні” та „соціальні” страхи. У дівчат найменш визначений в цьому ж віці страх смерті. Зниження емоційної чутливості та обумовлене цим зменшення кількості страхів, перш за все у хлопців, пов'язане, з початком періоду статевого дозрівання

та властивим йому загостренням збудливості, негативності і агресивності. Останнє підтверджується й іншим спеціально спрямованим опитуванням вибірку кількості 800 досліджуваних школярів у віковому діапазоні від 7 до 16 років. Як констатовано, чим більші показники рівня агресивності, тим менше страхів, і навпаки, чим більше показників прояву страхів, тим менше спрямованість особистості до спричинення іншим фізичного, а, часто, й вербального та морального ушкодження.

За даними кореляційного аналізу, відсутність емоційно теплих, безпосередньо дружніх взаємостосунків з батьками у молодших підлітків або конфліктні взаємини з ними у старших підлітків, істотним чином впливають на збільшення страхів, перш за все, у сфері міжособистісних взаємодій (спілкуванні, діяльності, взаєминах). Більша кількість страхів, особливо у старших підлітків, виявляється при конфліктах батьків між собою. При низькому рівні взаєморозуміння між батьками, у дівчат більшою мірою, ніж у хлопців, констатовано емоційне реагування, а також збільшення страхів, тобто відчужені взаємини між батьками в сім'ї сприймаються дівчатами значно травматичніше і, нерідко, викликають постійно знижений настрій. Отже, міжособистісна напруженість та низький рівень взаєморозуміння в сім'ї збільшують показники прояву страхів у підлітків. У свою чергу, домінантні переживання підлітків, що пов'язані зі страхами, які знижують упевненість в собі, без якої неможливі адекватна самооцінка, особистісна інтеграція, мотивація схвалення, втілення планів в життя та повноцінне спілкування з однолітками. На цей момент вказують результати соціометричного методу. Так, при великій кількості страхів (до 5-6 найменувань) в особистості підлітка визначається несприятливе положення серед однолітків, або, навіть, відсутність виборів з боку однолітків, особливо серед представників своєї статі [4].

Отже, в сучасних умовах особистість все частіше потрапляє в критичні ситуації, які є умовою для переживання страху. Останній

може бути актуалізований як фізичною, так і психологічною загрозою.

Процес соціалізації страху в дитини, підлітка значною мірою зумовлений міжособистісними взаєминами в родині. Позитивний приклад батьків, їх дружні взаєностосунки – це найефективніший засіб виховання конструктивного (толерантного) ставлення дитини чи підлітка до емоції страху.

Результати експериментальних досліджень переживання підлітками різних видів страху переконують в необхідності розрізнення у них страху і тривоги. Переживання підлітками страху пов'язані з проявами почуття невпевненості, незахищеності, нездатності контролювати ситуацію та неможливістю обирати конструктивну стратегію поведінки. Хоча для підлітків, як показано, страх може мати й адаптивну функцію, спрямовану на укріплення їх „Я” та самоудосконалення з метою зняття боязкості та підвищення самоповаги.

Загалом у підлітковому віці в міру набуття досвіду особистість набуває можливості „боятися” різних ситуацій, об'єктів та явищ. Хоча у цей період порівняно з дошкільним і молодшим шкільним віком в особистості зменшується потенціал переживань, пов'язаних зі страхами. Все ж таки доцільно у підлітків виховувати толерантність до страху, навчати їх прийомам протистояння боязкості, а також розвивати навички запобігання небезпечних стимулів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буянов М.И., Драпкин Б.З. Основные тенденции современной психотерапии детей и подростков, страдающих неврозами. - В кн.: Вопросы психотерапии. - М., 1977.- 348 с.

2. Выготский Л.С. Развитие психических функций. – М., 1960. – 456 с.

3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей.– СПб.: Союз, 2004. – 448 с.

4. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 448 с. – (Мир психологии)

5. *Изард К.Э.* Страхи и виды тревожности / К.Э. Изард // Тревога и тревожность/ Сост. и общ. ред. В.М. Астапов. – СПб., 2001. – С. 109 – 123.

6. *Карпенко Н.В.* Дитячі страхи. Психологія їх подолання. – К.: Главник, 2007. – 144 с.

7. *Лебедева Л.* Страх – дело серьезное // Школьный психолог. – 2000. - №21. – с.16 – 21.

8. *Прихожан А.М.* „Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика” - Москва-Воронеж, 2000. – 124с.

9. *Смилык И.М.* Тревожность, страх и формирование устойчивого чувства безопасности // Мир психологии. – 2008. - №4. – С. 134-139.

10. *Фрейд З.* Психоанализ детских страхов / Пер. с нем. О. Фельцмана, М. Вульфа. – СПб.: Издательский Дом “Азбука-классика”, 2008. – 288 с.

11. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени: Самоанализ: Пер. с англ. / К. Хорни; Под общ. ред. Г.В. Бурменской. – М.: ИГ “Прогресс”: Ювента, 2005. – 480с.

12. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 208 с.

13. *Щербатых Ю.В.* Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 512с.

14. *Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И.* Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж: Исток. - 1998. – 338 с.

В статье осуществлен детальный анализ психологических исследований изучения феномена страха в личности подростка. Акцент поставлен на специфике проявлений разных страхов у подростков, а также классифицируются виды их проявления у представителей разного пола.

Ключевые слова: *страх, фобии, подростковый возраст, возрастной кризис.*

In the article the detailed analysis of psychological researches of study of phenomenon fear is carried out in the personality of teenager. Accent it is put on the specific of motion of different fears for teenagers and the types of their display are classified for the representatives of different floor.

Key words: *fear, phobia, adolescence, age crisis.*

УДК 159.947

Патинок О.П., Палагнюк М.П.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті аналізуються структурні компоненти, особливості розвитку відповідальності учнів у процесі вивчення іноземної мови.

Сучасність потребує від молодого покоління налагодження контактів зі світом, з представниками інших культур, спільнот, що вимагає оволодіння іноземною мовою. Знання мови можуть використовуватись у різних сферах життя: для професійного самовизначення, в торгівлі, туризмі. Ті, хто добре оволодіває іноземною мовою більше шансів на досягнення життєвого успіху та благополуччя. Пошуки ефективних шляхів і засобів до вивчення іноземної мови пов'язано з виявленням психологічної і соціальної природи розвитку відповідальності особистості школяра в навчальній діяльності. Вивчення мови розвиває внутрішню дисципліну, відповідальність, оскільки вимагає постійних зусиль та наполегливості учня.

Більшість сучасних вітчизняних психологів вважає відповідальність важливою складовою характеру особистості. Досить фундаментальними у цьому напрямку є теоретичні пошукування К.К. Муздибаєва, М.В. Савчина. Так, К.К. Муздибаєв [5] підкреслює, що відповідальність не буває безособовою, вона завжди пов'язана із суб'єктом - особистістю, колективом чи великою соціальною спільністю. Вона функціонально організована як властивість характеру особистості, якість, котра визначає її соціальну типовість.

К.К. Муздибаєв визначає відповідальність як „результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі” (М- [5, 19]. Автор виокремлює наступні істотні ознаки відповідальності – точність, пунктуальність, вірність особистості виконанню обов'язків, її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Ці ознаки передбачають також чесність, справедливість, принциповість, тобто загальнолюдські якості особистості. Зазначені якості можуть успішно реалізовуватися, якщо у людини розвинуті такі емоційні риси, як здатність до співпереживання, чуйність та чутливість до чужої проблеми, лиха і радості. Окрім того, істотні характеристики відповідальності пов'язані з вольовими якостями особистості – наполегливістю, ретельністю, стійкістю, сміливістю, витримкою. Відповідальність розглядається К.К. Муздибаєвим, з одного боку, як узагальнена психологічна характеристика особистості, з іншого – як залежна перемінна.

Глибоким і багатограним є розуміння відповідальності М.В. Савчиним. Автор розглядає її як смислове утворення особистості, як загальний принцип співвіднесення мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. Цей смисловий принцип реалізується в кожній конкретній ситуації життєвого простору людини: прийняття обов'язку, добір і оцінка засобів досягнення цілей, зміна або зміщення цілей, зміна обсягу відповідальності, призупинення самої діяльності чи поведінки, зміна внутрішньої позиції. Здійснення цілісного підходу до проблеми дозволило автору побудувати функціональну схему відповідальної поведінки, в якій виділені такі блоки: суспільні та індивідуальні необхідності, що конкретизуються у предметі, інстанції та суб'єкті відповідальної поведінки. М.В. Савчин вбачає у відповідальності одну з найвпливовіших загальних властивостей особистості, яка поєднує у собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльно-поведінкової сфер [8].

У своїй структурі відповідальність як риса характеру передбачає: розвиток мотивів відповідального ставлення та розвиток певного способу поведінки, які у своїй сукупності складали б механізм відповідальності. До мотивів власне

відповідального ставлення відносять дві групи мотивів:

перша – це мотиви, пов'язані з розумінням суспільних інтересів і усвідомленням свого обов'язку перед суспільством. Друга – мотиви пов'язані із суспільним контролем та оцінкою діяльності і проявляються в прагненні заслужити суспільне визнання, похвалу, високу оцінку і уникнути покарання, негативних оцінок і т.д.

Механізм відповідальності складний:

а) передбачення наслідків своєї поведінки (для суспільства, для себе), актуалізуючи почуття відповідальності;

б) самоконтроль і саморозуміння, забезпечують виконання обов'язків без нагадування зі сторони;

в) самооцінка, яка проявляється в сумлінні, совісті чи в задоволенні при підведенні підсумків і оцінці суспільства;

г) вияв ініціативи і самостійності у виконанні обов'язку [8].

Індивідуальна різноманітність відповідальності залежить, з одного боку від розвитку мотивів, з іншого – від розвитку механізму відповідальності. Процес розвитку відповідальності характеризується єдністю і взаємозв'язком між педагогічними впливами і активністю самої особистості. Цей взаємозв'язок виявляється в тому, що для розвитку відповідальності необхідні відповідні зовнішні умови, наявність певних суспільних вимог, з іншого боку, ці зовнішні умови лише тоді сприяють розвитку відповідальності, коли особистість проявляє свідому активність по формуванню в себе цієї якості.

Під час вивчення іноземної мови специфічного характеру набуває розумова діяльність учнів. Вчитель повинен так організувати навчальну діяльність учнів, щоб навчити мислити за допомогою іноземної мови. На заняттях іноземної мови створюється особлива атмосфера спілкування між учнями й вчителем, насичена цікавим змістом, зрозуміти який дає можливість знання іноземної мови. Активність учнів повинна забезпечувати постійна підтримка вчителем бажання учня висловитись іноземною мовою, його творчих проявів, належна оцінка індивідуального виконання завдань.

Вітчизняні і зарубіжні дослідники звертають увагу на вивчення іноземної мови як встановлення духовного зв'язку з іншими людьми – носіями певної культури. В.С. Коростелев, В.П. Кузовлев

під іншомовною культурою розуміють усе, що здатний принести учням процес оволодіння іноземною мовою в навчальному, пізнавальному, розвивальному і виховному аспектах. Як елементи змісту іншомовної культури виступають знання, навички, вміння, мотивація, що співвіднесені з такими аспектами навчання, як учіння, пізнання, розвиток, виховання. У такому розумінні компоненти іншомовної культури можна визначити як цілі навчання [9].

Особливість вивчення мови у порівнянні з іншими предметами аналізувала польська дослідниця М. Кліш, підкреслюючи ту обставину, що у всіх навчальних предметах мова виступає знаряддям подання відповідних знань, а при вивченні іноземної мови мова сама стає предметом вивчення, тому слід засвоїти не тільки мовні структури, але й навчитись користуватись ними. Опанування іноземною мовою є процесом довготривалим та складним. Окремі труднощі виникають при оволодінні різними функціями мови – такими як сприймання дійсності, спілкування, самовираження. Знання рідної мови і допомагають, і гальмують засвоєння іноземної. Схеми у розумінні та користуванні рідною мовою переносяться на володіння іноземною, але це не завжди ефективно і призводить до явищ інтерференції. У багатьох випадках потрібно протиставляти норми рідної мови правилам іноземної [9].

На думку Г.П. Татаурової, іноземна мова становить цілісну систему, оволодіння якою відбувається поступово, крок за кроком [9]. Засвоєння окремих фрагментів мови перетворюється для учня на нудну й рутинну роботу, сенс якої реалізується згодом, коли знання іноземної мови накопичиться у необхідному обсязі. Уривчасті знання окремих аспектів іноземної мови не мають самостійної цінності, лише цілісне володіння іноземною мовою дає усвідомлення її корисності. Так, щоб прочитати текст, з якого можна дізнатись про щось цікаве й важливе, спочатку потрібно провести саму по собі позбавлену сенсу роботу над кожним окремим словом.

Оволодіння іноземною мовою не обмежується лише відповідними знаннями, вміннями, навичками, які дають можливість користуватись цією мовою. Значення засвоєння іноземної мови набагато ширше і носить розвивальний для

особистості характер, що реалізується за рахунок прогресивних змін у психіці та свідомості суб'єкта учіння.

Складні навчальні вміння та навички, отримані при вивченні мови, переносяться і на вивчення інших предметів, засвоєння яких внаслідок цього полегшується.

Спираючись на думку Л.С. Рубінштейна про те, що формування рис характеру починається із появи мотиву, ми вважаємо, що провідне значення у становленні відповідальності особистості має відповідальне ставлення, яке відіграє роль мотиву діяти відповідально. „Спонування, мотив – властивість характеру в його генезі. Для того, щоб мотив (спонування) стало властивістю особистості... він повинен генералізуватись стосовно ситуації, у якій він спочатку з'явився, поширюючись на всі ситуації, однорідні з першою” [7, 634]. В процесі формування психічних процесів, при взаємодії якостей особистості ставлення виконує важливу роль. Воно входить у структуру того “внутрішнього”, через яке переломлюється зовнішній збудник, викликаючи ті чи інші дії, поведінку учня.

На успіх засвоєння іноземної мови впливають мотиви навчальної діяльності. П.Я. Козик об'єднав усі мотиви вивчення іноземної мови в чотири групи: а) мотиви, в основі яких лежить суспільна й особистісна значущість досліджуваного предмета; б) мотиви, пов'язані з певним видом іншомовно-мовленнєвої діяльності; в) соціально-детерміновані мотиви; г) мотиви, в основі яких лежить усвідомлена необхідність вивчення іноземної мови поза зв'язком з особистими спонуваннями іншого порядку [4].

Остання група найбільш тісно пов'язана із відповідальною поведінкою студентів під час вивчення іноземної мови. Розглядаючи проблему співвідношення мотивації вивчення іноземної мови із відповідальним ставленням до цього процесу, слід зауважити, що відповідальне ставлення може поєднуватись із різними мотивами вивчення іноземної мови. Якщо відповідальне ставлення як активізуючий мотив різко контрастує з мотивацією уникнення невдач та негативними мотивами типу страху, тривоги, бажання уникнути неприємностей, то особистість студента зазнає своєрідної „ломки” характеру, страждає від внутрішньої боротьби, від мотиваційного конфлікту. Учень внаслідок свого

відповідального ставлення змушений робити те, що не приносить їй задоволення, що викликає в неї відразу. Модель відповідального ставлення до вивчення іноземної мови повинна включати не тільки „вимушено відповідальну поведінку”, але й певний рівень інтересу до цього предмету, отримання задоволення від процесу його вивчення чи принаймні від виконання заданого [4].

Зовні відповідальна поведінка учня не обов'язково зумовлюється відповідальним ставленням. У деяких випадках це може бути своєрідним маскуванням свого дійсного ставлення (швидше за все – негативного), способом пристосування до зовнішніх вимог, при зникненні яких різко змінюється зовнішня поведінка. Якщо для дитини 7-9 років залежність дотримання правил поведінки від безпосереднього зовнішнього контролю є віковою особливістю, то у старшокласників вона явно свідчить про недостатньо сформоване відповідальне ставлення, його поверховість, нестійкість [3].

О.М. Гринчишин вирізняє вісім підгруп позитивних мотивів вивчення іноземної мови й одну – негативних мотивів. Позитивні мотиви – це мотиви самоосвіти; саморозвитку; комунікативні; мотиви, пов'язані із емоційно-ціннісним ставленнями; мотиви, пов'язані з індивідуалізацією особистості; з прагненням до ідентифікації з особами, що виступають ідеалом; мотиви професійного зростання; мотиви принести найбільшу користь суспільству; мотиви, пов'язані із усвідомленням значущості вивчення іноземної мови. Остання група, мотивів – це так звані мотиви уникнення неприємностей. Вона включає такі мотиви, як необхідність вивчати іноземну мову, щоб не мати неприємностей, скласти іспит, отримати вищу освіту тощо [2].

Відповідальність як риса, що тісно пов'язана із дотриманням соціальних норм, із здатністю особистості відповідати на соціальні очікування щодо її поведінки, без сумніву, входить у систему соціальної мотивації при вивченні іноземних мов. Соціальна та комунікативна мотивація є доволі важливою при вивченні саме такого навчального предмету як іноземна мова. Це пояснюється, по-перше, складністю вивчення іноземної мови, необхідністю систематично, тривало й наполегливо працювати — навіть тоді, коли нецікаво. Найбільшу цікавість викликають читання й переклад

текстів іноземною мовою, творчі завдання, завдання комунікативного типу. Друга обставина пов'язана із тим, що засвоєння іноземної мови – це, у кінцевому рахунку, оволодіння всіма її функціями, провідною серед яких виступає комунікативна. Без постійних зв'язків, спілкування з оточуючими у процесі вивчення іноземної мови оволодіти її комунікативною функцією неможливо, а це також посилює роль соціальної мотивації при вивченні іноземної мови [9].

Враховуючи наукові дані про те, що навчально-пізнавальна мотивація є тим ключем, що зумовлює активне засвоєння учнями знань, умінь, навичок, а також отримані результати про недостатню мотивованість учнів до засвоєння іноземної мови, вчитель цього предмету постає перед окремою задачею формування позитивної мотивації учнів.

В іншому дослідженні І.П. Іменитова поділяє фактори мотивації вивчення іноземної мови в умовах інтенсивного навчання на дві групи: об'єктивні, пов'язані з умовами процесу навчальної діяльності цілі та задачі, (зміст, організація, методи навчання), та суб'єктивні, що виникають внаслідок психологічних особливостей учасників навчання (ставлення до іноземної мови як навчального предмета і процесу його засвоєння; особистісний сенс, що має для учнів іноземна мова) [9].

У дослідженні Д.Х. Хасанбаєва звертається певна увага і на когнітивні складові формування мотивації вивчення іноземної мови: особливості психологічної структури навчальної інформації, що подається на заняттях для засвоєння студентами. Незрозумілий, надмірно перевантажений інформацією матеріал, заплутана і непослідовна структура його подання знижують інтерес учнів, викликають негативне ставлення до вивчення іноземної мови [10].

Враховуючи недостатність мотивації до вивчення іноземної мови студентами, особливі завдання покладаються на використання вчителем ефективних методик навчання. Серед цих методик, на думку вчених, є такі, що побудовані на засадах комунікативного підходу (Ю.І. Кабрін, П.Я. Козик) [4, 9].

Важливість комунікативного підходу до навчання іноземної мови обґрунтовується і тим, що саме такий підхід сприяє формуванню особистості студента, розвитку його здібностей,

кристалізації характеру, формуванню ціннісних орієнтацій, світогляду, самосвідомості. Процес вивчення мови наповнюється конкретним, особистісно значущим сенсом спілкування з оточуючими людьми, моделюються ситуації, гранично наближені до мовного середовища: обговорення проблем; обміну досвідом, думками, почуттями; організації співпраці (Т.С. Яценко) [6].

До структури мотивації оволодіння іноземною мовою О.М. Гринчишин пропонує включати зовнішні та внутрішні мотиви, професійну мотивацію, інтерес, психологічний клімат та спілкування у групі, іншомовні здібності [2]. Оригінальність такого підходу полягає у включенні до структури мотивації іншомовних здібностей. Деякі дослідження вказують на певну суперечність здібностей та відповідальності. Остання набуває особливої ваги для студентів із недостатніми здібностями до засвоєння мови. На думку М.Г. Каспарової, здібні і малоздібні учні можуть домогтися однакових результатів у навчальній діяльності за наявності однакової мотивації й інших рівних умов (рівня загального розвитку тощо), якщо малоздібний витрачає набагато більше часу і зусиль [6]. Здібні до засвоєння мови учні схоплюють навчальний матеріал „на льоту”, одразу засвоюють його і завжди готові до його актуалізації. Менш здібний учень повинен готуватись заздалегідь, виконувати чисельні вправи – тут і потрібна відповідальність, як поштовх до нарощування зусиль при вивченні мови. Однак необхідність постійно багато трудитися може негативно вплинути на інтерес до предмета, що вимагає так багато сил, що врешті-решт може позначитися і на результатах діяльності. Отже в ідеалі відповідальність повинна поєднуватись із інтересом, або хоча б іноді супроводжуватись ним. Тільки у цьому випадку дитина відчуватиме задоволення своєю роботою, отримає своєрідну емоційну винагороду, що виступатиме підкріпленням для відповідальної поведінки.

Під час вивчення іноземної мови успіх значною мірою залежить від активності, самостійності, творчості учнів. У процесі засвоєння іноземної мови особливо яскраво виявляються всі особистісні якості, більш чітко проступає їхній вплив на успішність навчання. Повноцінне розкриття здібностей учнів можливе за умови створення вчителем доброзичливої, оптимістичної, невимушеної і

водночас ділової атмосфери взаєморозуміння й взаємоповаги. Особливостями вивчення іноземної мови є його тривалий і систематичний, планомірний і послідовний характер, який базується на відповідальності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 196 с.

2. *Гринчишин О.М.* Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового начального закладу: Дис. ...канд. психол. наук. – Хмельницький: Національна Академія Прикордонних військ України ім. Б.Хмельницького, 2003. – 204 с.

3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 216 с.

4. *Козик П.Я.* Некоторые итоги исследования субъективных отношений к изучению иностранного языка // Методы обучения иноязычной речи. Вып. 2. – Минск, 1971. – С. 84.

5. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – Л.: Наука (Ленингр. отд.), 1983. – 240 с.

6. *Наролина В.И.* Психолого-педагогические факторы стимулирования познавательной и коммуникативной активности в развитии понимания иноязычного текста: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М.: НИИ общей и педагогической психологии, 1985. – 24 с.

7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 1999. – 720 с.

8. *Савчин М.В.* Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.

9. *Татаурова Г.П.* Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студенті вищих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Татаурова Галина Петрівна. – К., 2007

10. *Хасанбаева Д.Х.* Когнитивные механизмы формирования речевых действий: Автореф. Дис. ...канд. психол. наук, 1995. – 19 с.

В статье анализируются структурные компоненты, особенности развития ответственности в учеников в процессе изучения иностранного языка.

The article covers the development of responsibility to learning in the process of English studying.

УДК 159.922.6-057.875

Пов'якель Н.І.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПАРТНЕРСТВА ЯК ОЗНАКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ТА УМОВА ПРЕВЕНЦІЇ КОНФЛІКТІВ

Проаналізовано концептуальний підхід до розгляду специфіки феномена психологічної готовності до партнерства та спрямованості на діалог (діалогічна інтенція) як ознаки психологічного здоров'я представників професій системи „людина-людина”. Висвітлено взаємозв'язок означеного феномена з професіоналізмом, психологічним здоров'ям особистості та упередженням або превенцією конфліктів.

***Ключові слова:** атракція, діалогічна інтенція, конфлікт, конфліктність, превенція конфліктів, психологічна готовність до партнерства, психологічне здоров'я.*

Постановка проблеми. Проблеми і технології становлення партнерських стосунків у різних ланках суспільного життя набувають за умов нашого нестабільного, деструктурованого і напруженого буття визначну практичну значущість і актуальність. Особливу актуальність партнерство як прийом, стратегія поведінки та технологія конструктивного спілкування займає у контексті необхідної складової і умови професіоналізму фахівців спектру професій „людина-людина” (педагог, психолог, політолог, соціолог, соціальний працівник, лікар, менеджер та ін.).

Партнерство у стосунках між людьми є не тільки одним із продуктивних і гнучких видів конструктивного вирішення проблем різного типу і значущості, але й психологічним показником рівня

особистісного і професійного зростання, та, нарешті, ознакою психологічного здоров'я особистості. Партнерство у складних або критичних життєвих ситуаціях (конфліктних, стресових, фрустраційних, кризових) практично завжди у нашій свідомості пов'язано з розв'язанням проблеми, конструктивним її обговоренням, орієнтацію на відкритість та „вичерпування” непорозумінь. У взаємостосунках між людьми як у діловій, професійній сфері, так і неділовій, наприклад, побутовій сфері, становлення партнерства практично завжди є засобом оздоровлення стосунків і ознакою психологічного, та, відповідно, психічного здоров'я особистості.

Партнерство відноситься до того типу суспільних комунікацій і людських стосунків, комплексних умінь і навичок настанови на конструктивну взаємодію, до яких необхідно спеціально прищеплювати і розвивати в дитинстві, а також формувати готовність особистості до партнерства та діалогу, що в цілому обумовлює психологічну готовність особистості до партнерства не тільки і не стільки у поведінці, але й у свідомості. Психологічна готовність особистості до партнерства або ж діалогічна інтенція (спрямованість на партнерство і діалог) обумовлює наявність і сформованість цілого ряду необхідних внутрішніх і зовнішніх компонент, що пов'язані насамперед з відсутністю у особистості бажань та звичок маніпулювати, суперничати і отримувати верх у будь-яких іноді навіть незначних питаннях замість їх конструктивного і відкритого розв'язання і порозуміння.

Метою даної статті є виклад основних концептуальних положень та результатів вивчення психологічної готовності на партнерство та діалог (діалогічна інтенція) та її розгляд як ознаки психологічного здоров'я особистості та превенції (упередження) конфліктів.

Теоретичний аналіз проблеми та концептуальне узагальнення результатів. Психологічна готовність до партнерства обумовлює відкритість особистості до стосунків з іншими людьми і конструктивного обговорення проблем, відсутність деструктуючих особистістю внутрішніх конфліктів і проєкцій з підсвідомим бажанням самостверджуватися, доброзичливість, усвідомлену необхідність встановлення

партнерських стосунків тощо [1; 3; 5; 6]. Однак партнерство як форма суспільних стосунків, не є типовим для суспільних угруповань і соціальних груп тоталітарного і посттоталітарного суспільства, індивідуальної і колективної свідомості, що характеризується високим потенціалом порушених форм самоствердження, приниженням і психотравматизацією більш слабких, дестабілізацією особистості і буття.

Найбільш представленими в цьому контексті є такі поширені типи стосунків як суперництво і маніпулювання. Означені типи стосунків використовуються особистістю більшою частиною підсвідомо з метою самоствердження, і, нерідко, невротичного задоволення, підтвердження своєї значущості, підвищення своєї самооцінки і самоповаги, зняття тривоги і досягнення бажаного тощо [3]. Форма несприятливого для особистості суперництва у взаємостосунках і використання маніпулювання як типової форми психологічного захисту, а також отримання бажаного якби „в обхід”, тісно пов’язані з авторитарною свідомістю особистості. Найчастіше означене є, як відомо, одними з психологічних наслідків порушених типів виховання і формування свідомості особистості тоталітарного (або стереотипізованого посттоталітарного) суспільства. Така особистість не орієнтована на партнерство, не готова до відкритих стосунків, у своїх крайніх проявах у взаємостосунках з іншими її поведінка закрита і готова насамперед до негативного. Самосвідомість такої особистості, як показують дослідження, характеризується схильністю до стереотипів, ригідністю, нестабільною самооцінкою, відсутністю поваги до себе та інших, різноманітними страхами, специфічною амбівалентністю – водночас, захопленням владою і прагненням самій стати владою і бажанням залежати і обов’язково підпорядкуватися владі.

Психологічна готовність особистості та будь-якої соціальної структури до партнерства з необхідністю обумовлює наявність усіх структурних компонент – когнітивної (уваги до іншого, адекватного сприйняття та відображення комунікативної інформації і проблем, гнучкості та неригідності мислення, розвинутої рефлексії тощо), емоційної (атракційної привабливості, позитивної мотивованості, зацікавленості тощо) та поведінкової компоненти (адекватність

поведінкових реакцій, співвідносність реакцій та ситуацій, відсутність проєкцій і конфліктогенів типу зневаги та презирства до інших, образ, натяків тощо).

Свідоме чи підсвідоме бажання особистості спілкуватися на партнерських засадах тісно пов'язане як з оволодінням культурою партнерського спілкування і утворенням партнерських стосунків, так і з цілим рядом більш менш поверхових та глибинних проблем особистості, наприклад, з проблемами стилю виховання і наявністю гнучких особистісних між і ступенів свободи у сім'ї, особистісної тривожності, нестабільної самооцінки, стереотипами мислення, суб'єктивним контролем особистості, що склався, проєкціями та невротичними співзалежностями, і, безумовно, з наявністю невідрефлексованих і деструктуючих внутрішніх конфліктів, що нерідко виявляються насамперед, у маніпуляціях, конфліктогенах поведінки тощо [1; 2; 8].

Предметом нашої уваги та цілеспрямованого вивчення виступає аналіз деяких, на наш погляд, найважливіших компонент психологічної готовності особистості до партнерства, які виступають як психологічні передумови становлення партнерських стосунків. Аналіз проводиться на матеріалі психоконсультативної і психокорекційної роботи з конфліктами та конфліктогенами, з проблемами психологічного вирішення і запобігання конфліктів різними психологічними засобами, до яких нами відносяться і психотехнології становлення партнерських стосунків у конфліктних ситуаціях [1; 2].

Суттєву місце і цікавість в системі підготовки фахівців системи „людина-людина” займає застосування у процесі їх професійної підготовки в ВНЗ розробленого нами комплексу рефлексивно-творчих та акмеологічних психотехнік і психотехнологій щодо позбавлення від конфліктної залежності і конструктивного вирішення конфліктів, а також формування психологічної готовності до партнерських стосунків як однієї з компонент особистісного і професійного зростання майбутніх фахівців [2].

Комплекс психотехнік і психотехнологій, що розроблені нами для використання у вищезазваному контексті, реалізовано у системі вищої освіти при підготовці студентів – майбутніх психологів (нормативні курси „Основи психоконсультування і психокорекції”,

„Психологія саморегуляції”, „Основи психотерапії”, „Психологія конфлікту”), а також апробовано у системі підготовці менеджерів та управлінських кадрів („Конфліктологія”, „Психологія конфлікту”).

Матеріал, на якому ми обговорюємо визначену вище проблему, стосується формування психологічних передумов становлення у майбутніх фахівців системи „людина-людина” партнерських стосунків в процесі вирішення конфліктних ситуацій та позбавлення від деструктуючих конфліктних і конфліктних залежностей [1; 2].

Сучасні залежності формування і конструювання партнерських стосунків спрямовані насамперед на технологічний контекст партнерства. Як відомо, технології алгоритмізують діяльність. Психотехнологія партнерських стосунків обумовлює практичне використання психологічних механізмів партнерського спілкування та діалогічної інтенції для досягнення оптимальних результатів у вирішенні проблем, продуктивного прогнозування і переборювання конфліктів та управління людьми.

Однак, як показує практика психоконсультації і психологічної роботи є типовими міжособистісними і міжгруповими конфліктами, однією з актуальних і найменш вивчених проблем є насамперед проблема психологічної готовності особистості та групи до утворення партнерських стосунків. Однією з ознак схильності особистості до партнерства та готовності, таким чином, до встановлення партнерських стосунків при вирішенні конфліктів, є відсутність конфліктності та активних конфліктогенів поведінки, а також наявність рефлексивної схильності особистості до пізнання себе та іншого, і, нарешті, до рефлексивного аналізу своєї поведінки і пошуку таких стосунків з людьми, за допомогою яких оптимально і конструктивно можна вирішити конфліктну ситуацію і запобігти виникненню інших, неконструктивних і деструктивних.

Вважаємо за необхідне визначити деякі поняття, які введені нами у наші дослідження, що тісно пов'язані з компонентами психологічної готовності особистості до партнерства. До таких основних понять, які ми вважаємо базовими у становленні партнерських стосунків і формуванні психологічної готовності до

них, ми відносимо, насамперед, рефлексію і професійну рефлексію, і, нарешті, психологічну атракцію.

Так, під психологічною атракцією ми розуміємо виникнення або створення психологічної привабливості людини, привабливості як партнера у спілкуванні, як ділового партнера, як особистості. Атракція у особистості як суб'єкта спілкування виникає як результат емоційного відношення, оцінка котрого породжує цілу низку почуттів і виявляється у вигляді специфічної соціальної настанови на іншу людину, схильності до неї як партнера [1; 6].

Психотехніки формування атракції як системи психологічних (вербальних чи невербальних) технік і прийомів, містять передавання партнеру по спілкуванню сигналів, що їм усвідомлюються чи не усвідомлюються, але ж ті, що мають емоційно позитивне значення. Виникають ці сигнали більшою частиною у сфері підсвідомого, але вони в значній мірі формують позитивне ставлення до їх джерела, тобто до ініціатора спілкування, відправника цих сигналів, потенційного партнера.

У формуванні атракції як психологічної передумови готовності до партнерства необхідними і важливими є наступні психологічні принципи:

- настанова на діалогічне статусне чи позастатусне спілкування (діалогічна інтенція або діалогічна спрямованість);
- повага до особистості – кожна особистість є потенціальний партнер і заслуговує на повагу і шану;
- надання вербальних і невербальних підтверджень тому, що протилежна сторона є особистістю, і саме тому заслуговує на увагу;
 - утворення та акцентування позитивних емоцій і ситуацій;
 - усвідомлення та задоволення потреби (своєї та іншої людини) стверджуватися як особистість;
 - тяжіння до людини, що викликає позитивні емоції, та визнає в інших особистість;
 - використання невербальних (відкритість погляду, пози, доброзичливість жестів тощо) та вербальних тактичних прийомів типу „золотих слів” тощо.

Важливим для становлення партнерських стосунків є формування у особистості умінь на навичок регулювання і саморегулювання мислення, діяльності і поведінки [2; 4]. Останнє однаково важливе для ділових стосунків та професійної діяльності (наприклад, психолога-посередника у конфліктах або психоконсультанта, педагога чи політолога, менеджера тощо), так і для кохання, дружби або подружніх стосунків.

Саморегуляція реалізує себе насамперед у рефлексивному самоконтролі і реалізується на декількох рівнях:

- рівні свідомої регуляції, що пов'язана з намірами і мотивами особистості та їх усвідомленням;
- рівні автоматичного зворотного зв'язку [5].

Для забезпечення повноцінного саморегулювання мислення та поведінки у створенні партнерських стосунків і вирішенні конфліктів, високої самоорганізації у вирішенні конфліктів, високої самоорганізації у вирішенні на засадах співробітництва конфліктних ситуацій, необхідна сформованість засобів обох рівнів саморегуляції.

Формування засобів свідомої саморегуляції у становленні партнерських стосунків у ділових професійних стосунках забезпечується у напрямі розвитку когнітивних умінь і навичок, необхідним механізмом при цьому є рефлексія, що спрямована на [4]:

- усвідомлення себе як особистості, як професіонала;
- усвідомлення своїх дій і прогнозування їх наслідків, своєї поведінки і свого іміджу;
- усвідомлення особистості партнера та прогнозування його можливостей, дій і реакцій.

Регулювання і саморегулювання мислення, діяльності і поведінки особистості здійснюється в значній мірі за допомогою рефлексії, що активізує і стимулює сприймання і розуміння намірів, мотивів, цілей, спрямовує і стабілізує емоційно-вольову сферу особистості.

Необхідно відзначити, що рефлексія займає одне з провідних місць у розвитку психологічної готовності особистості до партнерства, а сформованість рефлексії є однією з найважливіших умов становлення партнерських стосунків. Рефлексія відноситься

також до одного з найважливіших і суттєвих параметрів професійної підготовки спеціалістів, до необхідних професійно-важливих компонент і якостей фахівця в галузях професійної діяльності „людина-людина” [2; 4].

Рефлексія, як відомо, це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. У сучасній психології рефлексія досить активно теоретично і експериментально вивчається, проводиться аналіз рефлексії і особливостей її ролі у спілкуванні, науковому пізнанні, у навчанні, у розвитку самосвідомості тощо. Однак феномен рефлексії та її роль у створенні партнерських стосунків, у вирішенні конфліктів та психоконсультативній діяльності ще недостатньо вивчений і описаний.

Рефлексія є регулюючим механізмом становлення партнерських стосунків в процесі реконструювання та вирішення конфліктів. Продуктом цієї регулювальної рефлексії є рефлексивний образ партнера і партнерських стосунків, прогноз перспектив і можливостей партнерства у конструктивному вирішенні конфлікту або конфліктної ситуації. За допомогою рефлексивного бачення утворюється відображення у свідомості суб'єкта поведінки кожного з учасників конфлікту та своєї поведінки, уявлення про плани кожного з учасників конфлікту, а також прогноз дій кожного з учасників.

Значне місце у цьому контексті займає своєчасний психологічний аналіз конфліктів, конфліктогенів та особливостей розвитку конфліктів, схильності особистості або групи до ескалації чи до продуктивного вирішення конфлікту і утворення партнерських стосунків [1]. Такий аналіз в значній мірі пов'язаний з своєчасною психопрофілактикою і прогнозуванням, психокорекцією і терапією конфліктів, а також рівнем психологічної готовності особистості до партнерства і співробітництва у вирішенні конфліктів.

Психологічний аналіз конфліктів та їх оцінка, що необхідні для встановлення можливості партнерських стосунків, виходячи з аналізу спеціальної літератури і консультативно-психотерапевтичного досвіду практичної діяльності автора, містять у собі:

- проведення експертного психологічного аналізу конфлікту та його змісту з обов'язковим визначенням – кваліфікації конфлікту, його виду, його гостроти, особливостей стадії конфлікту, його діапазону та розгорну тості тощо;

- визначення психологічних особливостей усіх компонент формули конфлікту (проблема, конфліктна ситуація, учасники, інцидент) з встановленням не тільки видимої проблеми конфлікту, але й глибинної проблеми та її психологічного змісту і чинників, з встановленням як явних учасників конфлікту, так і неявних або прихованих;

- психологічну оцінку конфлікту з визначенням можливих перспектив його самостійного або несамостійного вирішення, шляхів психокорекції конфлікту;

- визначення ступеню і рівня конфліктності особистості, групи, стилю керівництва, стилю спілкування і прогностичних факторів потенціального виникнення подальших конфліктів;

- визначення шляхів і засобів запобігання конфліктів для даного колективу, групи або окремої особистості;

- визначення партнерського потенціалу особистості і групи в цілому і можливостей встановлення сталих чи ситуативних партнерських стосунків у подальшому подоланню конфліктів і конфліктних ситуацій.

Особливе місце в цьому контексті займає розроблений нами комплекс рефлексивно-творчих та акмеологічних ігрових психотехнік, в тому числі і рефлексивно-творчих тренінгових ігор, що орієнтовані на формування у майбутніх фахівців умінь і навичок саморегуляції, професійного рефлексування на себе і на партнера, навичок атракції на партнерство у взаємостосунках, рефлексії конфліктогенів і вирішення конфліктів на партнерських засадах [2].

Суттєве місце у ефективному вирішенні професійно-психологічних завдань по вирішенню конфліктів грає сформованість у особистості рефлексивно-когнітивних компонент самосвідомості, що стимулює динаміку цілеутворення, постановку продуктивних і професійно-важливих цілей, спрямовує напрям пошукової активності, утворення систем змістів конфліктних ситуацій і глибинних проблем конфліктів, забезпечує формування

„Я-концепції” особистості і фахівця. Тому значне місце в організації нами навчальних курсів займає психологічний аналіз проблем внутрішньоособистісних конфліктів, фрустраційних станів, наслідків дитячих психотравм та їх проявів в тій чи іншій формі у конфліктогенах спілкування, у паттернах поведінки, у виникненні міжособистісних і міжгрупових конфліктів, формування умінь і навичок партнерства і позбавлення від конфліктних залежностей.

На наш погляд, важливим засобом розвитку особистості, її професійного становлення є усвідомлення і подолання внутрішньоособистісних конфліктів [1; 7], рефлексивна реконструкція і усвідомлення їх змістів, децентрація і позбавлення від конфліктів. Важливою вимогою для майбутнього фахівця з метою утворення партнерських стосунків є опис та усвідомлення особистістю своїх активних і пасивних конфліктогенів, аналіз психологічних причин їх виникнення.

Треба відзначити, що за результатами наших досліджень і спостережень нами було встановлено прямий взаємозв'язок конфліктності особистості з високим рівнем співзалежності як затриманого внутрішнього стану „дитина” і незавершеності симбіотичної стадії розвитку, а також до конфліктних і агресивних форм поведінки з тенденцією до маніпулювання як наслідку відсутності рефлексії бажань і сформованих умінь фіксувати і формулювати свої бажання та можливість їх реалізації. Крім того, нами встановлений прямий взаємозв'язок особливостей локус-контроля особистості, рівня співзалежності, ригідності та тривожності з використанням співробітництва у взаєминах з людьми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В цілому, спостереження за результатами апробації і активного впровадження у навчальний процес інноваційних методів, рефлексивно-творчих та акмеологічних психотехнік, аналіз результатів експериментальних досліджень, що виконувались нами безпосередньо з використанням означених методів і під нашим керівництвом, дозволяють відзначити позитивні зміни у підвищенні рівня розвитку умінь та навичок партнерства у майбутнього фахівця системи „людина-людина”. Позитивні зміни спостерігаються як у підвищенні рефлексивних схильностей студентів до самопізнання, у розвитку

умінь саморегуляції та самостійного подолання кризових станів і внутрішніх конфліктів особистості, в розвитку структурних компонент психологічної готовності до партнерства як ознаки психологічного здоров'я особистості та умови превенції конфліктів усіх видів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Пов'якель Н.І.* Основи психології конфлікту: навчальний посібник (з практикумом). – К.: ВД НПУ імені М.В.Драгоманова, 2009. – 388 с.

2. *Пов'якель Н.І.* Професіогенез мислення психолога-практика: монографія. – К.: ВД НП імені М.П.Драгоманова, 2008. – 298 с.

3. *Пов'якель Н.І.* Психологічна готовність до партнерства як передумова становлення партнерських відносин при вирішенні конфліктів // Проблеми безпеки української нації на порозі ХХІ сторіччя: Матеріали Всеукр. наук.- практ. конф. – Київ-Чернівці: КВГІ, 1998. – С. 26 – 33.

4. *Пов'якель Н.І.* Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота, 1998. - № 6 – 7. С. 3 – 6.

5. Психология профессионального здоровья: Учебное пособие / Под ред. проф. Г.С.Никифорова. – СПб: Речь, 2006. – 480 с.

6. *Руденский Е.В.* Основы психотехнологии общения менеджера: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭнУ, 1997. – 180 с.

7. *Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І.* Динамика внутренних конфликтов студентов-психологов в процессе их профессиональной идентификации // Конфлікти у суспільстві: діагностика і профілактика.- Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції – Київ-Чернівці, 1995. – С. 391 – 395.

8. *Weinhold B.K., Weinhold J.B.* Breaking free of the Co-dependency trap. – Canada: Toronto, 1989. – 245 p.

Проанализирован концептуальный подход к рассмотрению специфики феномена психологической готовности к партнерству и направленности на диалог (диалогическая интенция) как признака психологического здоровья представителей системы “человек-

человек”. *Анализируется взаимосвязь анализируемого феномена с профессионализмом, психологическим здоровьем личности и превенцией конфликтов.*

The article analyzes the concept resistance to specific fenomens of psychological preperance of partnersy and dialog as symptom of psychological health. Analyzes of the relationship of fenomens with professional, psychological health and prevently of conflictus.

УДК: 373.5.015.3:159.964.225 (043)

Сідун О.Ю.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ УЗАЛЕЖНЕНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті проводиться аналіз теоретичних підходів до вивчення залежної поведінки та залежності, їх психологічний склад і походження. Особлива увага приділяється розгляду механізмів формування залежності та співзалежності.

Ключові слова: узалежнення, залежність, види залежних форм поведінки.

Постановка проблеми. В останні роки особливу увагу приділяють дослідженню механізмів подолання узалежнених форм поведінки і майже не дослідженими залишаються психологічні механізми формування узалежнення та чинників, що впливають на його виникнення. Вивчення цих явищ дозволить організувати адекватний (конструктивний) процес виховання майбутнього покоління, як психологічно здорових особистостей. Дозволить організувати профілактичні заходи щодо психокорекції узалежнених форм поведінки.

Актуальність теми статті зумовлена не тільки соціальною значущістю проблеми розвитку узалежнених форм поведінки, а й самою логікою розвитку досліджень у галузі психології залежних форм поведінки, представниками якої виявлено системність детермінації такого складного об'єкта як узалежнені форми

поведінки (С. Дайлінг, Є.В. Ємельянова, А.В. Котляров, В.І. Литвиненко, П.В. Лушин, В.Д. Москаленко, Н.І. Пов'якель, Г.В. Старшенбаум, Є. Савіна, Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд, О.А. Шорохова та ін.).

Метою даної статі є аналіз основних теоретичних підходів до вивчення психологічних характеристик узалежнених форм поведінки в юнацькому віці, їх психологічної сутності та походження.

Результати аналізу проблеми. О.А. Шорохова, А.В. Котляров, В.І. Литвиненко та ін. зазначають, що поняття „узалежнення” з'явилося в результаті вивчення природи хімічних залежностей, їхнього впливу на особистість та впливу хімічно залежного на близьке оточення. Наприклад, алкоголік залежить від алкоголю, або наркоман залежить від наркотиків, гравець - від казино, а їх близькі залежать від самого алкоголіка, наркомана або гравця [2; 3; 8].

Більшість фахівців говорять, що узалежнення виникає не відразу (С. Дайлінг, Є.В. Ємельянова, А.В. Котляров, В.І. Литвиненко, П.В. Лушин, В.Д. Москаленко, Н.І. Пов'якель, Г.В. Старшенбаум, Є. Савіна, Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд, О.А. Шорохова та ін.), та у кожної людини - в силу її характеру, особистісних якостей, способу життя, життєвого досвіду, подій минулого, зараження й перебіг стану відбувається специфічним, тільки їй одній властивий шлях [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

За В.Д. Москаленко у широкому розумінні термін „узалежнення” використовується відносно людей, які майже напевно росли й розвивалися в дисфункційній родині. Узалежненою можна вважати будь-яку людину, що живе в неблагополучній родині, з нездоровими правилами, що сприяють співзалежним стосункам [5].

О.А. Шорохова вважає узалежнення хворобливим станом, що значною мірою є результатом адаптації до сімейної проблеми. Спочатку цей засіб захисту або спосіб виживання даної людини в несприятливій для неї сімейних обставинах, своєрідна реакція, що закріпилася, на стрес наркоманії або алкоголізму близької людини, що згодом стає способом життя [8].

На думку Ш.В. Круз, узалежнення - це специфічний стан, що характеризується значною захопленістю й заклопотаністю, а також

крайньою залежністю (емоційною, соціальною, а іноді й фізичною) від людини або предмета. Така залежність від іншої людини стає патологічним станом, що впливає на узалежненого у всіх інших стосунках. Для такого стану властиво: 1) омана, заперечення, самообман; 2) компульсивні дії (неусвідомлене ірраціональне поводження, про яке людина може шкодувати, але все-таки діє, як би спонукуваний невидимою внутрішньою силою); 3) заморожені почуття; 4) низька самооцінка; 5) порушення здоров'я, обумовлені стресом [7].

За визначенням М. Піті узалежнена - це людина, яка дозволила, щоб поведінка іншої людини вплинула на неї, і повністю поглинена тим, що контролює дії цієї людини (інша людина може бути дитиною, дорослим, коханцем, чоловіком, татом, мамою, сестрою, кращим іншому, бабусею або дідусем, клієнтом, він може бути алкоголіком, наркоманом, хворим розумово або фізично; нормальною людиною, що періодично відчуває почуття суму) [6].

А.В. Котляров, Ш.В. Круз, М. Піті, О.А. Шорохова та ін. зазначають, що всі узалежнені особистості мають схожі внутрішньо психічні симптоми, такі як контроль, тиск, нав'язливі стани й думки, низька самооцінка, ненависть до себе, почуття провини, неконтрольована агресія, нав'язлива допомога, зосередженість на інших, ігнорування своїх потреб, проблеми спілкування, замкненість, плаксивість, апатія, проблеми в інтимному житті, депресивна поведінка, суїцидальні думки, психосоматичні порушення [3; 5; 8].

Г.В. Старшенбаум узалежнення розуміє як порушення особистісних меж у сфері інтимних і духовних взаємостосунків, злиття всіх інтересів людини з адиктом [2].

Є.В. Змановская вважає, що у психіці узалежнених відбуваються наступні зміни: особисте Я втрачається, відбувається фіксування на залежному члені родини, поведінка адикта повністю визначає емоційний стан інших членів сім'ї, домінують афекти ярості, провини, відчаю, різко знижується самооцінка, самоповага, проявляється стан емоційного гальмування і апатії, ізоляція, загострюються соматичні захворювання, розвивається депресія [4].

Б. Уайнхолд і Д. Уайнхолд аналізують психологію узалежнених та вважають, що узалежнені особистості бачать сенс свого життя у

стосунках з адиктивним партнером. Вони використовують ці взаємостосунки так, як деякі люди використовують алкоголь чи наркотики. Вони стають залежними від іншої людини і впевнені, що не можуть існувати і діяти без неї чи обходитись без взаємостосунків з нею. Узалежнені люди не знають, де починаються їх психологічні межі і де вони закінчуються, а також де починаються особистісні межі інших людей [7].

Існує багато різних визначень, але вже з вище наведених стає зрозуміло, що узалежнена людина не вільна у своїх почуттях, думках і поведінці, вона як би позбавлена права вибору, щоб відчувати, як саме мислити і яким шляхом діяти. Вона начебто б „зв'язана по руках і ногах” [1; 2; 3; 4; 8].

Таблиця 1

Основні підходи до вивчення узалежнення в студентському віці

№ п/п	Основні підходи	Автори
1.	Медичний	С. Дайлінг, Є. Б. Савіна, Г. В. Старшенбам, А. В. Котляров, О. А. Шорохова
2.	Психологічний	Є. В. Ємельянова, В. І. Литвиненко, П. В. Лушин, В. Д. Москаленко, Н. І. Пов'якель, Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд.

В.Д. Москаленко зазначає те, що низька самооцінка - це основна характеристика узалежнених, на якій базується все інше. Звідси впливає така особливість як спрямованість на зовні. Узалежнені повністю залежать від зовнішніх оцінок, від взаємин з іншими, хоча вони слабо уявляють, як інші повинні до них ставитися. Через низьку самооцінку узалежнені можуть постійно себе критикувати, але не переносять, коли це роблять інші, у цьому випадку вони стають самовпевненими, обуреними, гнівними [5].

О.А. Шорохова зазначає, що узалежнені не вміють приймати компліменти й похвалу належним чином, це може навіть підсилювати в них почуття провини, але в той же час у них може псуватися настрій через відсутність такого потужного підживлення, як похвала. У глибині душі узалежнені не вважають себе досить гарними людьми, вони відчують почуття провини, коли

витрачають на себе гроші й дозволяють собі розваги. Вони говорять собі, що нічого не можуть зробити як треба через страх зробити помилку. У їхній свідомості й вираженнях переважають слова „я повинна”, „ти повинен”, „як повинна поводитися із чоловіком, із сином?” [8].

А.В. Котляров, В.І. Литвиненко та ін. зазначають, „що узалежнені соромляться пияцтва чоловіка й наркоманії сина, але так само вони соромляться самих себе. Низька самооцінка рухає ними, коли вони прагнуть допомагати іншим. Не вірячи, що можуть бути улюбленими й потрібними, вони намагаються заробити любов і увагу інших і стати незамінними” [2; 3].

З.В. Коробкіна визначає, що основні прояви хімічної залежності в сфері психіки - це, по-перше, підпорядкованість свідомості предмету залежності, по-друге, втрата самоконтролю, по-третє - заперечення самого факту залежності [3].

Є.В. Ємельянова, В.Д. Москаленко, Н.І. Пов'якель та ін. зазначають, що узалежнена людина - та, хто повністю поглинена непереборним бажанням управляти поведінкою іншої людини й зовсім не піклується про задоволення власних життєво важливих потреб. На прохання психолога розповісти про власне самопочуття, мати наркомана або алкоголіка знову й знову наводить приклади потворного поводження сина або чоловіка. Її самої начебто б немає, „вона сама про себе не в курсі”, не може описати свої почуття, відчуття, її думки крутяться тільки навколо однієї проблеми, наркоманії й алкоголізму, не даючи можливості перемкнутися на що-небудь інше. Коли мати або дружина бачить, що син або чоловік не контролює своє поводження, вона намагається зробити це за нього. Узалежненим в значній мірі властиво бажання утримати сина від наркотиків, а чоловіка від алкоголю [1; 2; 5].

А.В. Котляров, В.І. Литвиненко та ін. зазначають, що світ узалежненої людини невизначений, неясний, повний негативних передчуттів, тривожних очікувань, песимістичних думок. Цей світ позбавлений радості й оптимізму, він давить на узалежненого безліччю нерозв'язних проблем. У подібних обставинах, боячись подивитися правді в очі, узалежнені щосили намагаються зберегти ілюзію побудованого й утримуваного ними світу, ще більше підсилюючи контроль усередині й поза собою. Вони постійно

контролюють свої почуття, побоюючись, якби вони не прорвалися назовні [3; 4].

Є.В. Ємельянова, Ш.В. Круз, М. Піті та ін. відзначають, що перешкоджаючи прояву негативних почуттів, поступово узалежнені перестають відчувати й позитивні почуття. Спочатку відбувається своєрідне емоційне знеболювання, тому що почуття завдають нестерпний біль, а потім і емоційне отупіння, коли людина поступово втрачає як здатність радіти та посміхатися, так і здатність проявляти щиросердечний біль і страждання. Такі люди якби перестають відчувати себе, підкоривши себе постійному задоволенню бажань інших, вважають, що не мають права радіти: „коли в родині таке лихо, таке горе, то не до радості” [1; 3; 4].

Є.В. Ємельянова, В.Д. Москаленко та ін. помітили, що узалежнені вважають, що не вправі проявляти злість стосовно своїх близьких, а зобов'язані бути турботливими, добрими й люблячими матерями й дружинами, тому що їх близький - хвора людина. У цьому випадку придавлений гнів може трансформуватися як у самовпевненість, так і на зниження самоповаги, і це відбувається на підсвідомому рівні. Придавлений гнів не приводить до полегшення, навпаки, він ще збільшує нестабільний стан самоповаги і самооставлення [1; 5].

А.В. Котляров, В.І. Литвиненко, Г.В. Старшенбам та ін., вивчаючи причини утримання гніву, вказують, що за спробами придушити свої негативні емоції найчастіше ховається страх втрати близької людини. У зв'язку із цим узалежнені можуть постійно страждати на психосоматичні стани, багато плакати, мстити, проявляти насильство й ворожість [2; 3; 7].

Є.В. Ємельянова, В.Д. Москаленко, Є.Б. Савіна, О.А. Шорохова та ін. зазначають, що провина й сором перемішані в узалежненому стані й часто змінюють один одне. Їм соромно й за поведінку іншої людини, і за власну нестриманість, щоб сховати „ганьбу родини”, вони стають відлюдними, перестають ходити в гості й приймати у себе людей, ізолюють себе від спілкування із сусідами, співробітниками по роботі, родичами. У глибині душі вони ненавидять і нехтують себе за малодушність, нерішучість, безпорадність. Але зовні це проявляється як гордовитість і перевага над іншими, що відбуваються із трансформації сорому та інших

інтенсивних негативних почуттів, що придушуються в собі [1; 5; 7; 8].

А.В. Котляров, В.І. Литвиненко, Г.В. Старшенбам ті ін. описують, що узалежнених людей спостерігається заперечення і витиснення проблеми. Вони роблять вигляд, що нічого страшного не відбувається. Щоб не думати про головну проблему, узалежнені постійно знаходять собі які-небудь справи, вірять у неправду, обманюють себе. Вони чують тільки те, що хочуть чути, і бачать тільки те, що хочуть бачити. Заперечення й витиснення допомагають їм жити у світі ілюзій, оскільки правда життя просто нестерпна для них. Заперечення сприяє самообману, а самообман руйнівний, це форма духовної деградації, втрата моральних принципів [3; 4; 7].

Таблиця 2

Змістовий простір вивчення узалежнення у студентському віці

№ п/п	Компонент (симптом) узалежнення	Автори
1.	Контролююча поведінка, низька самооцінка, почуття провини, зосередження на інших, ігнорування своїх потреб, депресивна поведінка, психосоматичні порушення.	Є. В. Ємельянова, П. В. Лушин, В. Д. Москаленко, Н. І. Пов'якель, Є. Б. Савіна.
2.	Нав'язливі стани і думки, тиск, не контрольована агресія, плаксивість, апатія, психосоматичні порушення.	С. Дайлінг, А. В. Котляров, В. І. Литвиненко, Г. В. Старшенбам.
3.	Ненависть до себе, нав'язлива допомога, зосередженість на інших, проблеми спілкування, проблеми в інтимному житті, суїцидальні думки.	Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд, Є. Б. Савіна. Г. В. Старшенбам, О. А. Шорохова.

О.А. Шорохова виділяє три типи узалежнених форм поведінки: його величність жертва, живий труп, обвинувач. Перший тип узалежненої поведінки – „його величність жертва”. Це найбільш типовий прояв узалежнення. У результаті тісного й тривалого спілкування з залежною людиною, у результаті невдалих спроб

контролювати поведінку іншої людини складається реактивний тип особистості. Особистість втрачає здатність відчувати, думати й діяти за своїм вибором, втрачає здатність управляти своїм життям. Узалежнені цього типу лише реагують на те, що роблять, думають і відчують інші. Спільне життя із залежним, спільні погляди і вірування, почуття розпачу і самотності сприяють вступу на стежку залежності. Другий тип узалежненої поведінки – „живий труп”. Якщо довго нічого не робити для вирішення проблеми, не думати про свої потреби, не звертатися за допомогою й не піклуватися про себе, можна стати живим трупом, якому все однаково. Саме це відбувається з узалежненими людьми, що знаходяться у відчаї і опису тили руки. Впадають в емоційний ступор. Апатія є для них своєрідним захистом: немає надії, і пропав сенс життя, але не має відчуттів, а значить не боляче і нібито спокійно. Третій тип – „обвинувач, протилежний жертві”. Він відчуває ту агресію, яку жертви глибоко приховують в собі, не дозволяючи собі відчувати. Хоча обвинувач часто проявляє злість і агресію, загублюючи контроль над собою, вони в усьому обвинувачують інших. Якщо жертви всю відповідальність беруть на себе, то обвинувачі вважають що вони зовсім ні в чому не винні [8].

Є.М. Симонова та Г.В. Старшенбаум змальовують три типи узалежнених матерів та три типи узалежнених батьків. Перший - Мати-дівчина – зберегла дозаміжні інтереси, ігнорує дитину. Другий – мати-героїня - організовує лікування членів сім'ї від залежності, сама починає лікування замість дитини. Третій – мати - страждальниця – самовідвержено бореться з безкінечними проблемами сім'ї, одночасно і поглиблює проблеми (від жалю дає гроші дитині на героїн). Три типи узалежнених батьків: перший – батько-герой – позбавляє дитину відповідальності за його адитивну поведінку. Другий – батько-агресор – жорстоко наказує дитину за адитивну поведінку. Третій – відсутній батько – розлучений, одружений в друге, тихий алкоголік, трудоголік. Не приймає участі в вихованні дитини [7].

С. Дайлінг, Є.В. Ємельянова, А.В. Котляров, В.І. Литвиненко, Г.В. Старшенбам, Є. Савіна, Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд, О.А. Шорохова та ін. традиційно узалеження у родині розуміють як залежність чоловіка, дружину, дітей або батьків від члена родини,

що пристрастились до наркотиків або алкоголю (якого називають залежним). Однак це тільки окремий випадок узалежнених відносин. У широкому змісті слова, узалеження - це емоційна залежність однієї людини від значущої для неї іншої [1; 3; 4; 7].

А.В.Котляров, В.І. Литвиненко, В. Москаленко, Н.І. Пов'якель та ін. виокремлюють, що узалеження - дзеркальне відображення залежності, оскільки спостерігаються спільні ознаки та їх стереотипізація [3; 4; 5]. В.Д. Москаленко, Є.Б. Савіна, О.А. Шорохова та ін. зазначають також, що залишене без уваги узалеження - залежність можуть приводити до смерті через психосоматичні захворювання, неувважності до власного здоров'я, ігнорування власних потреб [5; 7; 8].

Висновки та перспективи. Таким чином, хоча прояви узалеження досить різноманітні, але в людей, що страждають цим станом, багато загального. Це стосується всіх сторін людського життя, психічної діяльності людини, її поведінки, світогляду. Пристрасть до алкоголю, наркотикам або азартним іграм і узалежність рівною мірою відбирають у залежної людини і його близьких, що разом з ним мешкають: сили, енергію, здоров'я, спокій, підкоряють собі їхньої думки й емоції. У той час як залежна людина думає про алкоголь, наркотики або ігрові автомати, думки його дружини, матері, подруги, сестри, брата так само нав'язливо спрямовані на можливі способи контролю над його поведінкою у всіх сферах життя.

Будь-які значущі стосунки народжують певну частку емоційного узалеження, оскільки, впускаючи у своє життя близьких людей, ми обов'язково реагуємо на їхній емоційний стан, так чи інакше пристосовуємося до їхнього способу життя, смаку, звичкам, потребам. І це дійсно так. Однак у так званих „здорових”, або зрілих, відносинах завжди залишається досить великий простір для задоволення своїх власних потреб, для досягнення власних цілей і індивідуального росту особистості, що, як відомо, зберігає здоров'я й життєздатність винятково в процесі розвитку.

У стосунках, які визначаються як узалежені, простору для вільного розвитку особистості практично не залишається. Життя людини повністю поглинене значущим іншим. Узалежена людина перестає відрізняти власні потреби й мету від цілей і потреб

емоційно близької людини. У неї немає власного розвитку: її думки, почуття, учинки, способи взаємодії й рішення рухаються по замкненому колу. Узагальнюючи, психологічна територія однієї людини у узалежнених особистостей поглинається психологічною територією іншої людини, і практично припиняє своє суверенне існування.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Емельянова Е.В.* Кризис в созависимых отношениях. – Спб.: Речь, 2004. – 366 с.
2. *Котляров А.В.* Другие наркотики. – М.: Психотерапия, 2006. – 469 с.
3. *Котляров А.В.* Освобождение от зависимостей. – М.: Психотерапия, 2005. – 320 с.
4. *Лушин П.В.* О психологии человека в переходной период. – Кировоград.: Код, 1999.- 204 с.
5. *Машек Ю.О.* Усунення залежності від азартних ігор. – К.: Центр учебной литературы, 2007. – 103 с.
6. *Москаленко В.* Зависимость: семейная болезнь. – М.: Perse, 2006. – 350 с.
7. *Москаленко В.* Когда любви слишком много. – М.: Психотерапия, 2006. – 221 с.
8. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – Спб.: Питер, 2000. – 656 с.
9. *Шорохова О.А.* Жизненные ловушки зависимости и созависимости. - Спб.: Речь, 2002. – 132 с.

В статье проводится анализ теоретических подходов к изучению зависимости и созависимости, их психологической составляющей и происхождения.

Особенное внимание занимает рассмотрение механизмов возникновения зависимости и созависимости.

Ключевые слова: *зависимость, созависимость, виды созависимых отношений.*

The article analyzes the theoretical approaches to the study of dependence, dependence on people, their psychological components and origin. Special attention is the consideration of the mechanisms of dependence and dependence on people.

Key words: dependency, dependency on people, types of dependence on people

УДК 159.922.7: 159.942.5

Скляренко О.М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИДИ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проаналізовано види шкільних страхів у молодшому шкільному віці, а також їх психологічні особливості. Особливу увагу зосереджено на дослідженні таких факторів, як загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу та фрустрації потреби у досягненні успіху.

Ключові слова: шкільні страхи, тривожність, фрустрація, соціальний стрес.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є відповідальним періодом у формуванні саме соціальної поведінки, бо в цей час відбувається процес адаптації до шкільних умов, формується здатність вчитися та взаємодіяти в колективі. Як зазначають дослідники, у дітей молодшого шкільного віку відбувається процес адаптації до соціальних умов взагалі та, зокрема, до шкільних. У цей період формується здатність вчитися й здатність до соціальної взаємодії, тому молодший шкільний вік надзвичайно важливий період у формуванні соціальної поведінки [4; 7; 16 та ін.].

Досліджень, які б були присвячені проблемі шкільних страхів на сьогодні недостатньо, вони носять, як правило, теоретичний характер [8; 14 та ін.]. Тільки останнім часом з'явилися публікації в наукових журналах, що мають експериментальне підґрунтя та

частково висвітлюють проблему шкільних страхів (Астапов В.М., Богучарова О.І., Вроно Є.М., Кочубей Б.І., Новікова Є.В. та ін.) [2; 3; 9; 10; 11]. Тому на сьогоднішній день не існує єдиної загальноновизнаної думки стосовно того, що ж таке шкільні страхи. Дана проблема складає інтерес для сучасних дослідників, у працях яких ми зустрічаємо поряд такі терміни як: шкільний невроз страху, шкільна тривожність, шкільні страхи, шкільні фобії [1; 6; 9; 11; 13 та ін.].

Метою статті є дослідження особливостей прояву шкільних страхів у молодшому шкільному віці, зокрема, зосередження уваги на прояві загальної тривожності в школі, переживанні дитиною соціального стресу, пов'язаного із відвідуванням школи та особливостей прояву фрустрації, пов'язаної із потребою в досягненні успіху в навчанні.

Результати дослідження та їх аналіз. Для виконання запланованих дослідницьких заходів нами було використано проєктивний метод, представлений методиками вивчення продуктів творчості – проєктивних малюнків: “Неіснуюча тварина”; “Моя сім'я”; придумування розповідей на тему шкільних страхів інших дітей; методика “Незакінчені речення” [5; 12; 15]. Вивчення рівня та характеру тривожності і страхів, що пов'язані із школою у дітей молодшого шкільного віку проводилась нами також за допомогою адаптованого тесту шкільної тривожності Філліпса Б. [15]. Даний опитувальник був використаний нами для діагностування учнів 2-х - 4-х класів. Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх середніх шкіл м. Києва №182, № 296, №266, школи вальдорфської педагогіки “Софія” у м. Києві. У дослідженні прийняло участь 306 учнів молодших класів віком 6 – 10 років.

Розглянемо перший фактор, який аналізувався нами в ході проведення дослідження – загальну тривожність у школі, що визначається як негативне переживання дитини, яке пов'язане з різними формами її включення в шкільне життя. Аналізуються різні сторони та відношення, що можуть викликати тривогу: ситуації перевірки знань вчителем на уроці, хвилювання при відповіді на запитання або перед тим, як почати виконувати завдання, невпевненість при виконанні завдання та при запам'ятовуванні нового матеріалу, коли учню здається, що інші розуміють матеріал

краще, ніж він. Також досліджувалось, чи відчувають учні при виконанні завдання, що виконують його звичайно погано та забувають речі, які знали раніше дуже добре. Інтенсивність зазначеного фактора у досліджуваній групі дітей склала 45,8% у середньому. При цьому, кількість дітей, що отримали за даним фактором вище ніж 50%, що говорить про підвищену тривожність дитини, склала 26,6% від загальної кількості досліджуваних. А учнів, в яких за даним фактором показники перевищують 75%, що вказує на високу тривожність у школі, виявилось 6,5% від загальної кількості досліджуваних та 24,6% від кількості учнів, що мають підвищену тривожність. Представимо наведені дані у вигляді діаграми (рис. 1.).

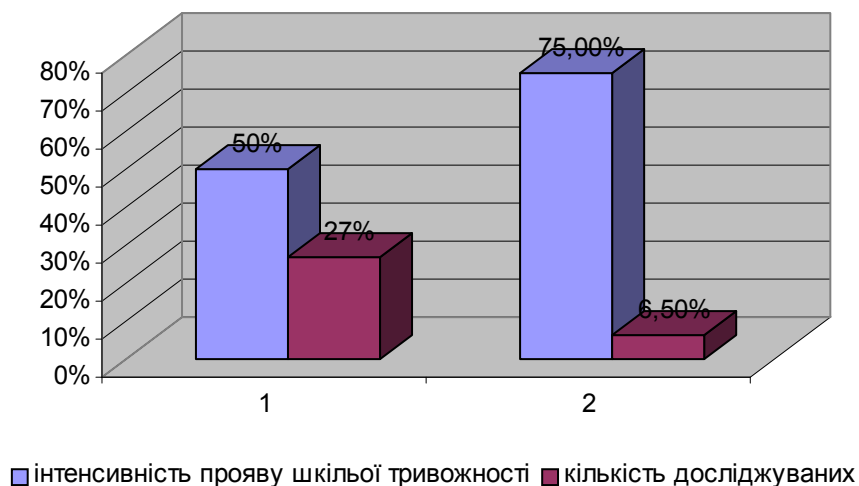


Рис.1. Співвідношення між інтенсивністю прояву фактора тривожності в школі та кількістю досліджуваних

Як бачимо, виявлено досить високий показник (26,6%) молодших школярів, що мають підвищену загальну тривожність у школі. Питання про рівень тривожності та параметри його виявлення цікавить багатьох учених. Зазначається, що при дослідженні тривожності отримані результати мають нормальний розподіл, якщо біля 79-89% досліджуваних знаходяться в зоні норми, тобто, не проявляють ні підвищеної тривожності, ні надмірного спокою. Якщо у вибірці досліджуваних кількість дітей, що мають тривожність 22 – 32% (а в нашому дослідженні це 26,6%), то вважається, що це дещо вищий рівень ніж норма (11 –21%). Наше дослідження показало, що таких дітей, в яких не проявляється

підвищена тривожність 73,4% від загальної кількості досліджуваних. Солідаризуючись із даними дослідників тривожності у молодших школярів, ми визначаємо наступні параметри для кількості досліджуваних у вибірці: від 0 до 10% - низька; 11 – 21% - норма; 22 – 32% - дещо вища; 33 – 43% - підвищена; 44 – 54% - висока; 55% і більше – дуже висока.

Проаналізуємо, чому навчальна ситуація може викликати тривожність у досліджуваних нами дітей. Вище ми зазначали, що досліджувані визначали своє ставлення до ситуацій загального типу, які часто виникають у школі та викликають тривожність. Тобто, учні підпадають під вплив емоціогенних ситуацій або, тих обставин учбової діяльності, які з різною силою актуалізують емоції учнів.

Важливою особливістю визначення суб'єктивної ситуації як важкої, напруженої, такої, що загрожує, є її особистісний смисл, що усвідомлюється учнем як “значення для мене”. Наслідком такого переживання може бути значимість ситуації для учня та виділення в ній того фактора, який вносить дезорганізаційний початок. Досліджуючи шкільну тривожність, вчені також вказують на те, що проблема вивчення змісту страхів та тривог тісно переплітається з вивченням тих типів реальних ситуацій, які в більшій мірі викликають тривожність у дітей. Властивістю особистості, що може сформуватися в учнів під впливом негативних емоцій, що переживаються під час включення у навчальну діяльність і виступає тривожність, яку ми розглядаємо в нашому дослідженні для визначення явища в цілому. Розглянемо у зв'язку із зазначеним динаміку прояву тривожності в учнів молодшої школи. Тобто, прослідкуємо як змінюється характер тривожності молодших школярів, починаючи з другого та закінчуючи четвертим класом.

Узагальнені результати експерименту показали, що найвищий рівень загальної тривожності мають учні третього класу, в яких середній показник інтенсивності прояву фактора складає 51,2%. Даний показник, що вищий за 50% і визначається як підвищена тривожність проявляється у 45% учнів, а показник інтенсивності фактора вище 75%, що визначається як висока тривожність проявляється у 11,9% досліджуваних. Досліджувані другокласники мають середній показник інтенсивності прояву даного фактора

45,6%. Серед них 30,1% учнів мають підвищену тривожність і 11,1% мають високу тривожність. Учні четвертого класу також мають середній показник інтенсивності прояву фактора 45,8%. Серед них 10% досліджуваних мають підвищену тривожність та 5% учнів мають високу тривожність. Наведемо представлені дані у вигляді порівняльної діаграми (рис.2.).

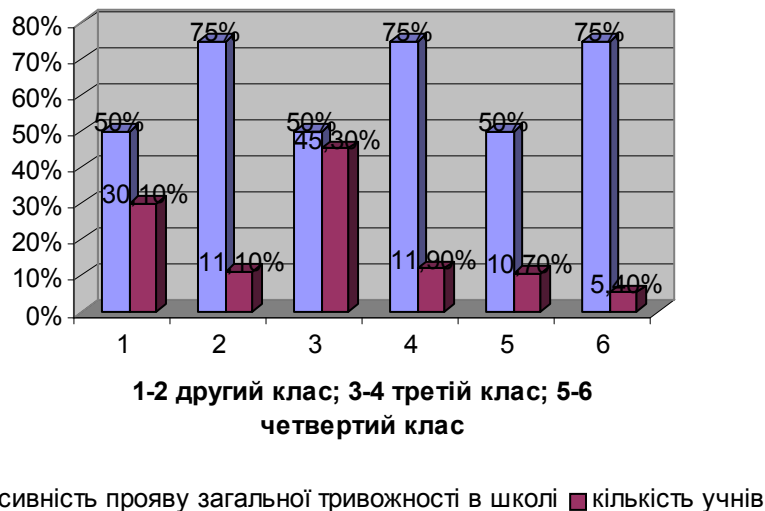


Рис.2. Рівень загальної шкільної тривожності учнів молодших класів

Як видно з діаграми, учні четвертого класу виявились найбільш емоційно благополучними з-поміж усіх виділених груп, досліджуваних за фактором загальної тривожності в школі.

З даним фактором тісно пов'язані фактори переживання соціального стресу, що визначається як емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти з однолітками, та фактор фрустрації потреби у досягненні успіху, який визначається як несприятливий психічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху. Проаналізуємо ці фактори в диференційно-порівняльному плані серед виділених груп досліджуваних з другого по четвертий класи.

Переживання соціального стресу, інтенсивність показника якого перевищує 50% та вказує на високий рівень зазначеного фактора проявляється у 35,6% досліджуваних учнів других класів та у 14,3% досліджуваних другокласників інтенсивність прояву показника

перевищує 75%, що вказує на дуже високий рівень прояву зазначеного фактора. Середній показник інтенсивності фактора переживання соціального стресу становить 44,4%, емоційне благополуччя за даним фактором виявлено у 50,1 % досліджуваних учнів других класів.

Серед досліджуваних учнів третіх класів інтенсивність зазначеного показника, що перевищує 50% виявлено у 27,1% досліджуваних, перевищення 75% інтенсивності виявлено серед 10,5% учнів третіх класів, емоційно благополучними є 62,4% третьокласників за фактором переживання соціального стресу. Середній показник інтенсивності прояву даного фактора серед зазначеної вибірки досліджуваних становить 39,3%.

Дослідження учнів четвертих класів виявило, що 35,8% досліджуваних мають за даним фактором показники, що перевищують 50%, учнів, які б мали показники більші за 75% не виявлено. Середній показник інтенсивності прояву за даним фактором становить 47,2% серед зазначеної вибірки досліджуваних, емоційно благополучними є 64,2% учнів.

Результати співставлення даних за зазначеними вибірками досліджуваних свідчать про те, що серед досліджуваних третього класу показники інтенсивності за фактором переживання соціального стресу дещо менші, ніж у других та четвертих класах, але все ж дещо підвищені (27,1%). В той час як в учнів других (35,6%) та четвертих класів (35,8%) ці показники є підвищеними (табл.1).

Таблиця 1

Особливості переживання соціального стресу учнями молодшої школи

Рівні прояву	Кількість досліджуваних (у відсотках)		
	2-й клас	3-й клас	4-й клас
Емоційне благополуччя	50,1	62,4	64,2
Високий	35,6	27,1	35,8
Дуже високий	14,3	10,5	-

Проаналізуємо результати, отримані серед досліджуваних других – четвертих класів за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху, що визначається як несприятливий емоційний фон, що не дозволяє дитині розвивати потреби в досягненні високих результатів, перш за все, в навчанні.

Серед досліджуваних учнів других класів середній показник інтенсивності прояву фактора фрустрації потреби в досягненні успіху становить 40,2%. При цьому досліджуваних, що мають за зазначеним фактором більше ніж 50% виявилось 20,9% від загальної кількості учнів, що мають більш ніж 75% - не виявлено, та 79,1% досліджуваних мають позитивний емоційний фон, що сприяє розвивати потребу в успішному навчанні.

Результати за зазначеним фактором серед досліджуваних учнів третіх класів показали, що середній показник інтенсивності прояву становить 42,4%.

Для досліджуваних четвертого учнів класу за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху ми виявили, що середній показник інтенсивності даного фактора становить 33,7%, при цьому досліджуваних, у яких інтенсивність прояву перевищує 50% виявилось 19,5% (рис. 3.).

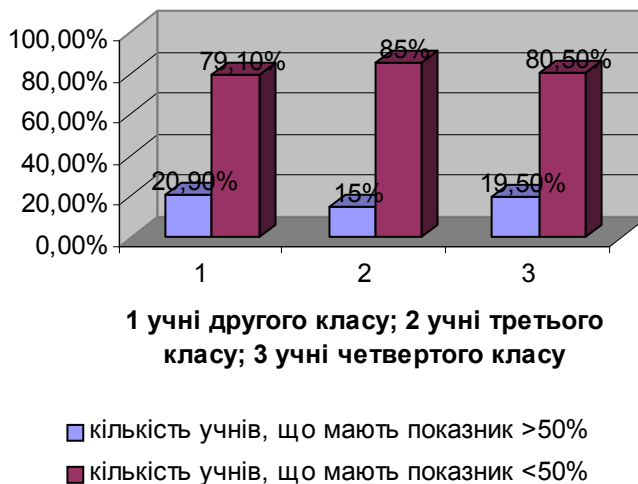


Рис. 3. Диференційно – порівняльна діаграма за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху серед досліджуваних учнів других – четвертих класів.

Загалом можна казати про те, що за даним фактором у всіх підгрупах досліджуваних показники знаходяться у межах норми, тобто не перевищують показника 21% досліджуваних, які мають підвищений рівень прояву фактора.

Результати за усіма досліджуваними факторами представлені в табл. 2. та мають наступні значення для кожної підгрупи досліджуваних: загальна тривожність у школі (інтервал значень за фактором від 0 до 22 балів); переживання соціального стресу (інтервал значень за фактором від 0 до 11 балів); фрустрація потреби в досягненні успіху (інтервал значень за фактором від 0 до 13 балів); інтенсивність прояву, %. Критичні показники, що вказують на підвищений рівень інтенсивності прояву фактора знаходяться в діапазоні від 50% та >50%. Статистичний аналіз результатів указує на те, що середній рівень прояву загальної тривожності є усталеним у другому та четвертому класах та зростає у третьому класі; середній рівень переживання соціального стресу виявився дещо вищим у четвертому класі, в той час як середній рівень прояву фактора фрустрації потреби в досягненні успіху до четвертого класу зменшується, а в третьому дещо зростає.

Таблиця 2

Узагальнені показники за віковими вибірками (тест шкільної тривожності

Б. Філіпса, χ - середнє арифметичне (%); δ - середнє квадратичне відхилення)

Середні показники види факторів	Групи досліджуваних							
	2-й клас		3-й клас		4-й клас		Усього	
	χ	δ	χ	δ	χ	δ	χ	δ
Загальна тривожність в школі	45,6	12,2	51,2	7,9	40,8	10,6	45,8	5,2
Переживання соціального стресу	44,4	14,2	39,3	11,2	47,2	12,5	43,6	4,0
Фрустрація потреби в досягненні успіху	40,2	13,9	42,4	15,8	33,7	8,5	38,7	4,6

Узагальнимо отримані дані за факторами загальної тривожності в школі, переживання соціального стресу та фрустрації потреби в досягненні успіху для всієї вибірки досліджуваних учнів молодшої школи. Отже, підвищений рівень прояву за фактором загальної шкільної тривожності має 26,6% досліджуваних – дещо підвищений рівень, за фактором переживання соціального стресу – 32,8% досліджуваних – підвищений рівень, та за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху - 18,4% досліджуваних - норма.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, якісний та кількісний аналізи результатів проведеного нами дослідження поглиблюють та розширюють дані про психологічні особливості шкільних страхів, а також особливості прояву загальної шкільної тривожності, переживання соціального стресу та фрустрації у школі. Обґрунтовано значення даних факторів, їх вплив на дитину, а також прослідковано динаміку прояву факторів від другого по четвертий класи молодшої школи. Подальше дослідження психологічних детермінант та видів шкільних страхів складає перспективу у розвитку практичної психології, а також обґрунтовує підстави для психокорекційної та психотерапевтичної роботи із молодшими школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аминов Н.А., Аверина И.С.* Экспресс-диагностика аверсивных (страх-гнев) состояний и формы межличностных конфликтов у младших школьников // *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний.* – М., 1990. – С. 4-7.
2. *Астапов В.М.* Тревожные расстройства у детей. Классификация тревожных расстройств // *Прикладная психология.* – 2002. - №2. – С. 32 – 41.
3. *Богучарова О.И.* Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування // *Практична психологія та соціальна робота.* - 2002.- №5. – С. 1 – 3.
4. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

5. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть I. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.

6. Вроно Е.М. Поймите своего ребенка: О детских страхах, конфликтах и других проблемах. – М.: Дрофа, 2002. – 223 с.

7. Давыдов В.В. Стрoение учебной деятельности младшего школьника // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979. – С.76.

8. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: “Издательство СОЮЗ”, 2000. – 448 с.

9. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Лики и маски тревоги // Воспитание школьников. – 1990. - №6. – С. 34 – 41.

10. Кузьмина М. Детский невроз страха // Школьный психолог. – 2000. - №25. – С. 8 – 10.

11. Овчарова Р.В. Коррекция школьных страхов и тревожности у младших школьников // Практическая психология в начальной школе. – М., 1996.–С.30-50.

12. Попов А.А., Виленский И.Л. Эмоции и их анализ: Препр. / НАН Украины. Ин-т кибернетики; 95 – 29.– К.: 1995. – 29 с.

13. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. - №2. – С. 11 – 17.

14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 304 с.

15. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

16. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

Статья посвящена дифференциально-сравнительному исследованию видов школьных страхов в младшем школьном возрасте, а также их психологическим особенностям. Особое внимание сосредоточено на исследовании таких факторов, как

общая тревожность в школе, переживание социального стресса и фрустрация потребности в достижении успеха.

Ключевые слова: *школьные страхи, тревожность, фрустрация, социальный стресс.*

It was analysed the kinds of school fears, which have younger school children and also their psychological peculiarities. The especial attention is concentrated on the research of such factors, as general anxiety in the school, feelings of social stress and frustration of the need to achieve the success.

Key-words: *school fears, attention, frustration, social stress.*

ПЕДАГОГІКА

УДК 374

Биковська О.В.

СУЧАСНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта стає одним з головних факторів формування людського капіталу, її духовного, інтелектуального та економічного розвитку. Перехід у новий якісний стан позашкільної роботи в позашкільну освіту співпав у часі не тільки з усвідомленням її як надзвичайно актуального явища для подальшого розвитку освітнього простору України, але і з правовим закріпленням її нового статусу як складової системи освіти.

Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні засади визначає Закон України “Про освіту”, Закон України “Про позашкільну освіту”, Закон України “Про охорону дитинства”, Положення про позашкільний навчальний заклад, Національна доктрина розвитку освіти тощо.

Загальні концептуальні положення щодо змісту і форм позашкільної освіти, її організації і стратегії розвитку розкриває Концепція позашкільної освіти та виховання, Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 рр. тощо. Так, у Національній доктрині розвитку освіти серед найважливіших проблем визначено розвиток позашкільної освіти та цілісної міжгалузевої багаторівневої системи позашкільних закладів різних типів і профілів.

Водночас утвердження позашкільної освіти як складової структури освіти України, що закріплено в нормативно-правових документах зумовлюють визначення і розробку теоретико-методичних основ її здійснення, переосмислення місця і ролі.

Отже, у даній статті представимо основні положення щодо теоретичних засад позашкільної освіти, а також ефективної методики її реалізації у сучасних умовах.

Питанню теорії позашкільної освіти, її історико-педагогічному аналізу присвячено наукові праці багатьох українських та зарубіжних вчених. Їх педагогічні ідеї спрямовані на розкриття теорії та практики позашкільної освіти, визначення ефективних шляхів та методичних підходів щодо її здійснення. Слід зазначити, що до проблем позашкільної освіти як складової системи освіти і предмета дослідження звертаються учені різних галузей знань. Значною мірою окреслено актуальні напрями пошуку в сучасній теорії позашкільної освіти, загалом освіти. Узагальнюючи ці напрями, до їх числа можна, зокрема, віднести: освіта як процес і результат взаємодії особистості з підсистемами культури; пріоритетні цінності, мета і норми освітнього процесу; проектування та управління освітніми системами і ряд інших. Вони являють собою систему знань про дослідження позашкільної освіти та способи отримання знань, які достовірно відображають постійно мінливу дійсність в умовах розвитку суспільства.

Аналіз змісту існуючих теоретичних положень позашкільної освіти (В.В. Вербицький, Г.П. Пустовіт, Т.І. Сущенко) показав, що вона є багатоаспектним об'єктом. Теорія позашкільної освіти базується на системі наукових знань, які становлять основу педагогіки, і пов'язана з такими науками, як психологія, філософія, соціологія, фізіологія, економіка, кібернетика тощо.

Узагальнюючи підходи міжгалузевої інтеграції наукових знань, на основі системного аналізу теоретичних засад і практичної реалізації позашкільної освіти нами встановлено, що *позашкільна освіта* – це складова системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях. *Теоретико-методичні основи позашкільної освіти* розглядаються як головні положення про позашкільну освіту, що забезпечують розробку її мети, завдань, змісту, форм і методів.

Отже, позашкільну освіту слід розуміти як процес і результат, а також як систему. Основними поняттями і категоріями

позашкільної освіти є: “особистість”, “вільний час”, “освіта”, “виховання”, “розвиток”, “навчання”, “соціалізація”, “культура”, “діяльність”, “творчість”, “дозвілля”, “пізнання” тощо.

На підставі теоретичного аналізу і практики встановлено, що важлива особливість позашкільної освіти визначається тим, що, будучи складовою системи безперервної освіти, вона може здобуватися громадянами різних вікових категорій і характеризується добровільною участю у навчально-виховному процесі; відсутністю регламентуючих настанов; вільним вибором занять; диференціацією за інтересами до конкретної галузі науки, культури, техніки та технологій; постановкою перед кожним реально досяжних завдань; різноманітністю видів діяльності та сфер спілкування, що сприяє набуттю досвіду соціальних відносин.

Водночас, теорія позашкільної освіти взаємопов’язана і перебуває в органічній єдності з практикою. Теорія йде від практики, узагальнює її і обґрунтовується нею. Практика осмислюється, організовується і спрямовується теорією.

У педагогічній практиці позашкільна освіта здійснюється закладами системи освіти, культури, спорту, туризму, сім’ї та молоді. Серед них – позашкільні навчальні заклади, гуртки, творчі об’єднання, клуби за місцем проживання, дитячо-підліткові фізкультурно-спортивні клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, спортивні майданчики, клубні заклади, центри дозвілля, школи естетичного виховання, бібліотеки, театри, музеї, стадіони та інші соціальні інституції. Позашкільна освіта здійснюється диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей дітей та молоді за напрямками позашкільної освіти. Серед них основними є: художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, фізкультурно-спортивний та інші. В Україні функціонує близько півтори тисячі позашкільних навчальних закладів системи освіти, в яких навчається понад 1,2 млн. дітей та підлітків. Кожна 5 дитина здобуває позашкільну освіту в позашкільних навчальних закладах. Існує понад 75 тисяч гуртків, секцій, творчих об’єднань.

Внаслідок широко організованої практики позашкільної освіти в Україні забезпечується доступність дітей і молоді до неї,

функціонують і розвиваються її різноманітні форми. З'єднує практику і теорію методика, що спрямована на узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення позашкільної освіти в позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях.

Особливе значення в сучасних умовах для позашкільної освіти, навчально-виховної роботи в позашкільному навчальному закладі має методика, що базується на застосуванні компетентнісного підходу. Саме вона спрямовується на досягнення нової якості позашкільної освіти. А це фактично передбачає вироблення і реалізацію нового, цілісного підходу до позашкільної освіти, нової моделі позашкільних навчальних закладів.

Основою методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу є визначення мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів позашкільної освіти з урахуванням компетентностей особистості. Компетентності не слід протиставляти знанням або умінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, або уміння, або навик. Воно включає їх (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту суму знання – уміння – навик, це поняття дещо іншого смислового ряду). Поняття компетентності включає не тільки пізнавальну та практичну складову, а також творчу і соціальну.

У структурі компетентностей, що складають основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті, необхідно виділити наступні:

1. Пізнавальна компетентність – компетентність, спрямована на оволодіння знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство.
2. Практична компетентність – компетентність, спрямована на формування практичних вмінь та навичок особистості.
3. Творча компетентність – компетентність, спрямована на розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості.
4. Соціальна компетентність – компетентність, спрямована на загальну культуру особистості, здатність до співпраці, самореалізацію та самовизначення.

На основі структурування пізнавальної, практичної, творчої і соціальної компетентностей узагальнимо і розкриємо зміст

позашкільної освіти за основними напрямками: художньо-естетичним, науково-технічним, еколого-натуралістичним, туристсько-краєзнавчим, гуманітарним.

Так, у ході розробки методики позашкільної освіти було з'ясовано, що *пізнавальна компетентність* є першою сходинкою в основі реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті і передбачає оволодіння дітьми поняттями, знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство; сфери життєдіяльності людини; види, способи, засоби праці, матеріали та інструменти; морально-психологічні якості особистості; способи організації вільного часу тощо. Також пізнавальна компетентність сприяє засвоєнню учнями технічної, екологічної, економічної та іншої термінології.

Визначено, що сукупність морально-психологічних, емоційно-вольових, трудових понять, знань, переконань, якими оволодівають діти в процесі розвитку пізнавальної компетентності, є основою для формування у них життєвих принципів, світогляду, моральних якостей. Знання дітьми видів та способів організації вільного часу сприяє оволодінню навичками правильного його використання. При цьому особливе значення має не лише засвоєння окремих знань, а оволодіння ними комплексно.

Конкретизуючи і узагальнюючи експериментальний зміст позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу за основними напрямками, ми встановили, що *пізнавальна компетентність у художньо-естетичному напрямі* передбачає оволодіння поняттями, знаннями з хореографії, музичного, театрального, художнього мистецтва тощо; у *науково-технічному напрямі* – оволодіння початково-технічними, спортивно-технічними, предметно-технічними, інформаційно-технічними, художньо-технічними, виробничо-технічними поняттями, знаннями; ознайомлення зі світом сучасної техніки, технологічними процесами; засвоєння знань технічної термінології, графічної грамотності з технічного моделювання і конструювання тощо; у *еколого-натуралістичному напрямі* – оволодіння екологічними, біологічними, сільськогосподарськими, лісогосподарськими, медичними, хімічними поняттями, знаннями; формування поняття про цілісну картину світу, закономірності існування життя на Землі, самоорганізацію та саморозвиток природи тощо; у *туристсько-*

краєзнавчому напрямі – оволодіння поняттями, знаннями з краєзнавства, географії, археології, геології, етнології, народознавства; ознайомлення з природними та культурними особливостями свого рідного краю, держави, світу; оволодіння знаннями з історії рідного краю, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів тощо; у *гуманітарному напрямі* – оволодіння поняттями, знаннями з історії, права, філософії, мови, літератури, суспільствознавства та інших соціально-гуманітарних наук; вивчення основ характеристики явищ і процесів суспільного життя тощо.

Встановлено, що у реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті необхідним є не лише набуття широкого кола відповідних знань, а й неодмінне вміння застосовувати їх у практичній діяльності. У цьому полягає наступна – *практична компетентність*, що спрямована на формування вмінь та навичок особистості засвоювати поняття і застосовувати знання на практиці. Серед них основні види пізнавальної, дозвільної діяльності, роботи з матеріалами та інструментами, виготовлення різноманітних виробів тощо. З'ясовано, адже у сучасних умовах зростає роль вміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної діяльності. Причому знання, вміння і навички виконують функцію не стільки самостійних цілей, скільки засобів у процесі формування компетентної особистості.

Формування практичної компетентності в позашкільній освіті дозволяє розв'язати типову для освіти проблему, коли учні, оволодівши набором теоретичних знань, зазнають значних труднощів у їх реалізації під час розв'язання конкретних завдань або проблемних ситуацій.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що *практична компетентність у художньо-естетичному напрямі позашкільної освіти* передбачає формування мистецьких вмінь та навичок; практичне введення дітей у світ культури та мистецтва, залучення їх до створення художніх виробів, виконання різних видів вокальних, музичних, театральних, танцювальних номерів тощо; у *науково-технічному напрямі* – формування техніко-технологічних вмінь і навичок, проектування, конструювання;

практичне введення дітей у світ техніки, залучення їх до створення моделей машин, механізмів, іграшок; набуття та формування вмінь і навичок з графічної підготовки, роботи з різноманітними матеріалами та інструментами; засвоєння основних прийомів використання технологій у машинобудуванні тощо; у *еколого-натуралістичному напрямі* – формування екологічних вмінь і навичок розв'язання екологічних проблем, раціонального природокористування, природоохоронної діяльності тощо; у *туристсько-краєзнавчому напрямі* – формування краєзнавчих умінь та навичок, участь у краєзнавчій роботі, збереження та відродження народних традицій, звичаїв, обрядів, оволодіння навичками здорового способу життя тощо; у *гуманітарному напрямі* – розвиток громадської активності, здатності реалізовувати і захищати свої права, орієнтуватися у соціальних відносинах, умінь оцінки суспільних явищ та процесів, встановлення зв'язку між подіями і явищами, формулювання, висловлювання та доведення власної думки, позиції, ведення дискусій тощо.

З'ясовано, що набуття практичної компетентності забезпечує лише застосування знань на практиці, оволодіння трудовими вміннями та навичками. Подальше формування компетентної особистості, її розвиток обумовлює третя – *творча компетентність*, яка також лежить в основі реалізації компетентного підходу в позашкільній освіті і забезпечує розвиток творчої діяльності, майстерності, здібностей, нахилів та уяви особистості.

Особливе значення творча компетентність має в сучасних умовах, коли творчий підхід до розв'язання будь-яких завдань, творча праця, постійне підвищення своєї майстерності, самоосвіта стали життєво необхідними кожному. Адже опанування знаннями та вміннями у готовому вигляді, за готовими зразками і шаблонами забезпечує лише репродуктивний, виконавський рівень.

У дослідженні встановлено, що творча компетентність у позашкільній освіті зумовлює навчання дітей творчості, формування у них з раннього віку досвіду творчої діяльності, майстерності, розвитку творчих здібностей, нахилів. Це здійснюється в процесі розв'язання учнями творчих завдань, пошуку раціональних шляхів і способів виконання роботи, внесення раціоналізаторських пропозицій, самостійного визначення

технології виготовлення виробів тощо.

Визначено, що необхідним фактором тут постає розвиток творчої уяви, фантазії, креативного мислення, інтересу до видів творчості, а також формування естетичних смаків, художнього і технічного хисту. Отже, творча компетентність забезпечує творчу трудову, раціоналізаторську, винахідницьку діяльність, розвиток здібностей особистості.

Унаслідок конкретизації і узагальнення експериментального змісту позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу за основними напрямками було встановлено, що *творча компетентність у художньо-естетичному напрямі* передбачає набуття досвіду власної творчої діяльності з хореографії, музичного, театрального, художнього мистецтва, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; розвиток художніх, творчих здібностей, виконавської та акторської майстерності, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до художньої творчості тощо; у *науково-технічному напрямі* – набуття досвіду власної творчої діяльності з науково-технічної творчості, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; формування вмінь самостійного виготовлення технічних об'єктів; розвиток конструкторських, винахідницьких, дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до науково-технічної творчості тощо; в *еколого-натуралістичному напрямі* – набуття досвіду власної творчої діяльності у сфері екології, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; формування досвіду взаємовідносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень; розвиток дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, творчої уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до екологічної освіти тощо; у *туристсько-краєзнавчому напрямі* – набуття досвіду власної творчої діяльності з краєзнавства, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; формування досвіду взаємовідносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень; розвиток дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і

логічного мислення, творчої уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до туристсько-краєзнавчої роботи тощо; у *гуманітарному напрямі* – творчої діяльності з соціально-гуманітарних наук, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; розвиток дослідницьких здібностей, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до соціально-гуманітарних наук тощо.

У дослідженні з'ясовано, що формування компетентної особистості неможливе без розвитку культури праці, комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства.

Соціальна компетентність розглядається як четверта компетентність, що забезпечує реалізацію компетентнісного підходу в позашкільній освіті, – спрямована на виховання та розвиток загальної культури особистості, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення. Вона також визначає сукупність якостей людини, що становлять її імідж, індивідуальний стиль діяльності.

З'ясовано, що *соціальна компетентність* у художньо-естетичному, науково-технічному, еколого-натуралістичному, туристсько-краєзнавчому та гуманітарному напрямках позашкільній освіті передбачає формування активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, потребу ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, підприємницьку діяльність. Засвоєння соціальної компетентності обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей і здібностей особистості, ставлення до праці, оволодіння соціальним досвідом. Також соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми. Ця компетентність як сукупна характеристика громадянської зрілості професіонала виступає одночасно як соціальна дієздатність, його вміння передбачати наслідки своїх дій, робити правильний вибір під час їх виконання, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів.

Отже, теоретичні засади позашкільної освіти, визначають та характеризують сутність, принципи, зміст, форми та методи навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах.

Також вони є основою для розробки методики позашкільної освіти, яку в сучасних умовах доцільно розробляти на основі компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська О.В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : моногр. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
2. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / [Биковська О.В. (кер. авт. кол.), Вагнер С.І., Горбинко В.М. та ін.]. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
3. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / За ред. О.В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
4. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

УДК 373

Ковчина І.М.

УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються педагогічні умови соціально-правового навчання учнів загальноосвітніх шкіл, які полягають у наступності запровадження дисциплін „Основи правознавства”, „Права дитини”, „Практичне право” та „Права людини”; в організації занять із соціально-правового захисту повинні брати участь не лише педагоги закладу, але й працівники соціальних, правоохоронних служб, що сприяє урізноманітненню всіма зацікавленими сторонами методів і прийомів соціально-правового навчання учнів; застосуванні комп'ютерних програм як педагогічного засобу навчання; урахування міждпредметних знань та вмінь учнів у процесі соціально-правового навчання; застосуванні елементів проектно-технологічної системи соціально-правовому навчанню учнів загальноосвітніх середніх шкіл.

Актуальність теми. Розвиток нових соціально-правових інновацій в Україні потребує розширення навчання учнів в загальноосвітніх школах, які були б здатні до правомірної поведінки в критичних ситуаціях. Поряд з оновленням усього законодавчого процесу у суспільно-політичному житті України відбувається побудова соціально-правового навчання з метою підвищення його ефективності.

Дослідженням даного питання в Україні займаються В.Г. Васянович, І.М. Ковчина, Н.А. Ткачова та інші.

Основний виклад теми. У сучасних умовах зростає роль соціального педагога у захисті соціальної й особистої безпеки кожного громадянина. Водночас виникає проблема навчання соціально-правовим курсам у позанавчальний час.

Дослідження з соціально-правового навчання учнів залишається актуальною через складність пошуку навчального, наочного матеріалу, що ускладнює його систематизацію в умовах загальноосвітнього закладу. Навчання учнів соціально-правовим діям вимагає високого рівня професійної підготовки соціального педагога і наявності у нього правових, педагогічних, моральних якостей. Він повинен вміти донести до кожного учня соціальні та правові знання, навчити оперувати правовими вміннями не відступаючи від етичних, правових і акмеологічних норм. Аналіз теоретико-концептуальних і методичних аспектів дослідження проблеми змісту та форми соціально-правового навчання учнів переконує в тому, що найбільш обґрунтованим і перспективним є науково-педагогічний погляд, в якому домінує принцип системності.

Аналіз існуючої системи соціально-правового навчання свідчить, що вона заснована здебільшого на традиційних принципах побудови навчально-виховного процесу, характеризується впливом суб'єктивного оцінювання при розробці програм навчання та контролю за їх виконанням. В умовах достатньо об'ємного обсягу навчального матеріалу, обмежених термінів його викладання, система навчання ну загальноосвітній школі не завжди дозволяє ініціювати процес соціально-правового навчання учнів з урахуванням зростаючих вимог до їх індивідуальних особливостей та можливостей. На сьогодні необхідно розробляти принципово

нові підходи до організації процесу навчання соціально-правового захисту населення, створення інноваційної системи соціально-правового навчання.

Впровадження форм і методів такого навчання повинне відбуватися відповідно до Національної програми правової освіти населення, затвердженої Указом Президента України від 18 жовтня 2001 року № 992/2001, Національної програми „Діти України”, реалізації змісту національної доктрини розвитку освіти, забезпечення дотримання конституційних положень, законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, інших нормативно-правових документів, що регламентують напрямки і методи сучасної освіти.

Відповідно до Держстандартів у загальноосвітній школі елементи соціально-правової освіти мають інтегруватися у предмети інваріантної, тобто не правової складової. Зокрема, на думку педагогів, мають включатися у зміст дисциплін „Людина і світ”, „Історія України”, „Всесвітня історія” [1, 50].

У 9-х класах традиційно обов'язковим є вивчення дисципліни „Основи правознавства”, що є базовим підґрунтям формування соціально-правової освіченості учнів. Міністерство освіти і науки України постійно працює над удосконаленням навчально-методичного забезпечення усіх шкільних дисциплін. Крім цього, слід запроваджувати і такі спеціальні курси, як „Права дитини”, „Практичне право”, „Права людини”.

Тому *першою умовою* соціально-правового навчання є забезпечення наступності такої підготовки у загальноосвітніх навчальних закладах.

Нещодавно, переймаючи іноземний досвід, у низці шкіл м.Києва започатковано вивчення курсу „Практичне право” (Street Law) для учнів 8-х класів [10, 6].

Наступною важливою інновацією соціально-правового навчання є те, що шкільна правова освіта повинна орієнтуватися не лише на освоєння знань. Загальновідомо - учні повинні „не лише знати, але й вміти” застосовувати соціально-правові знання. Звідси не випадковим є і запровадження курсу „Практичне право”. Мета дисципліни – це набуття в процесі інтерактивного навчання системного досвіду, на підставі якого в учнів формуються нові

знання, навички й відносини, необхідні для ефективного реагування на правові та юридичні питання за умов швидкозмінності суспільства.

Педагогічна практика доводить, що вивчення дисципліни „Практичне право” сприяє створенню міцної бази знань у галузі права і політики; розвитку вмінь критично мислити і спілкуватися з людьми; розвитку позитивного ставлення до громадянських дій та ініціатив і верховенства права; формуванню бажання і здатності брати участь у суспільному житті.

На нашу думку, говорячи про умови соціально-правового навчання, слід вести мову не лише про засвоєння певного обсягу знань, але й навиків, які можна застосувати у повсякденній практиці. Адже їм доведеться стикатися й вирішувати правові питання у власному житті і виступати згодом інформатами соціально-правової освіти для інших.

В умовах сучасного законотворчого процесу та практики соціального права потребує вдосконалення механізм надання загальноосвітнім навчальним закладам систематизованої, і, особливо, соціально-правової інформації. Таким знанням істотно допомогло б використання Інтернету як технологічного засобу інформації, а також запровадження спеціальних веб-сайтів або порталів з соціально-правової освіти, які б регулярно оновлювалися і якими користувалися всі зацікавлені сторони.

У загальноосвітньому навчальному закладі соціально-правове навчання, як правило, відбувається у позакласний час. Тому бажано для соціально-правового навчання у всіх школах виділити час для позакласних занять із соціально-правового захисту, які стануть логічним продовженням попередніх уроків з правознавства, окремих тем таких курсів, як „Історія України”, „Всесвітня історія” тощо.

Навчання соціально-правовому захисту потрібно урізноманітнювати цікавими формами роботи, до яких відносяться вечори, конференції, клуб веселих та кмітливих, турніри, конкурси, тижні правових знань, виставки плакатів, газет, круглі столи та інші виховні заходи, спрямовані на формування правомірної поведінки і профілактики правопорушень, для розуміння законів і ведення

здорового способу життя, нетерпимості до беззаконня і вседозволеності.

Однією з важливих інновацій сучасного соціально-правового навчання повинні бути оформлені і постійно оновлюватися виставки із соціально- правової тематики, запроваджуватися інші методи заохочення учнів до вивчення джерел із соціально-правової тематики, наприклад, рекомендація різноманітних мультиплікацій з прав дитини (наприклад, присвячені Конвенції ООН з прав дитини), книг із прав дітей, монографії, статті, зміст яких відповідає стандартам світової правоосвіти.

З метою урізноманітнення форм роботи, обміну досвідом із соціально-правового навчання, впровадження інноваційних технологій у виховну роботу загальноосвітніх навчальних закладів мають систематично проводитися семінари-практикуми для соціальних педагогів, класних керівників, педагогів-організаторів, методистів та вихователів дошкільних закладів.

Важливою інновацією соціально-правового навчання в загально-освітньому навчальному закладі є те, що в організації занять із соціально-правового захисту повинні брати участь не лише педагоги закладу, але й працівники соціальних, правоохоронних служб тощо.

Урізноманітнення всіма зацікавленими сторонами методів і прийомів соціально-правового навчання учнів шкіл є *другою педагогічною умовою*.

Педагогічний колектив загальноосвітнього навчального закладу має, враховуючи педагогічний досвід вітчизняних та зарубіжних фахівців, оновлювати методичні матеріали, інформаційне забезпечення, розробити свою систему соціально-правового навчання учнів, відповідно до їхніх вікових особливостей, одержаних правових знань з інших джерел.

Третьою умовою є застосування комп'ютерних програм як педагогічного засобу навчання.

Доцільним є запровадження інформативної дисципліни „Права дитини” в середньому шкільному віці, щоб дитина в першу чергу знала свої права, починала розуміти свої обов'язки. У тісному зв'язку йдуть дисципліни „Практичне право”, „Основи

правознавства". Дисципліна „Права людини” є логічним продовженням „Основ правознавства”.

На основі вивчення літературних джерел і систематизації теоретичного матеріалу відмітимо, що міжпредметні зв'язки спираються на розвиток, наступність та послідовність; в них передбачено передачу певної інформації, цінностей; вони перебувають у єдності з перспективністю педагогічної діяльності та є механізмом реалізації дидактичних принципів. Міжпредметні зв'язки, зазвичай, охоплюють суміжні навчальні дисципліни, інтегруючи їх в єдине ціле. Такими дисциплінами є „Права дитини” та „Права людини” у загальноосвітньому навчальному закладі.

Характерними наслідками слабкої реалізації міжпредметних зв'язків є дублювання, повторюваність діяльності, непідготовленість до соціально-правової роботи, відокремлення від попередньої діяльності, порушення позитивно-емоційних контактів між педагогами та учнями.

Спираючись на дослідження проблеми соціально-правового захисту населення в цілому, підкреслимо, що в процесі реалізації міжпредметних зв'язків необхідно урахування явища перенесення знань, умінь і навичок, способів діяльності учнів. Перенесення передбачає наявність подібних елементів у діях, які необхідно здійснити, усвідомлення спільних принципів їх здійснення, пошук нового застосування під час навчання соціально-правовому захисту. Необхідною передумовою переносу є навчально-пізнавальна активність учнів. Такий підхід вимагає застосування, поряд із традиційними, інтерактивних методів і прийомів навчання, методів проектування соціально-правового навчання. Нами з'ясовано, що успішне засвоєння знань, формування вмінь і навичок соціально-правового змісту забезпечуються:

- спрямованістю у перенесенні знань із різних навчальних курсів на формування здатності учня узагальнювати навчальний матеріал теоретичного характеру;

- активною самостійною роботою учнів для поглибленого вивчення спільних для різних видів навчального матеріалу соціально-правового спрямування;

- використання у навчальному процесі проблемних завдань для осмислення міжпредметних зв'язків;

- застосування інноваційної проектно-технологічної системи навчання соціально-правовим умінням використовувати елементи тренінгів, ділових ігор, тестових звань з урахуванням особливостей перенесення набутої учнями інформації у соціально-правову сферу.

Завершення соціально-правової підготовки учня повинно передбачати перевірку його соціально-правових знань, тобто оцінювання готовності бути правосвідомим у процесі розв'язання реальних завдань, що постануть перед ним під час входження у доросле життя. Оптимальними варіантами такої перевірки є виконання диференційованих завдань, розробка ігор соціально-правового спрямування, що дають змогу не тільки визначити рівень готовності до соціально-правового захисту, але й встановити прогалини в їх підготовці, а також в організації соціально-правового навчання у школі.

Проведений нами аналіз інновацій соціально-правового навчання учнів в сучасній загальноосвітній школі, забезпечив можливість перевірки технологій соціально-правового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ми упевнені, що у викладанні змісту соціально-правового захисту повинна простежуватися певна послідовність, що характерна для засвоєння будь-яких понять. У ній виділяються три етапи: знання про існування права обов'язків; розуміння їх змісту; мотивація втілювати ці права в дійсність та дотримуватись обов'язків у власному житті.

Особливістю нашого суспільства є те, що не лише діти, а й багато дорослих мало знають про існування Конвенції ООН про права дитини. В Україні Конвенція ООН про права дитини набрала чинності з 1991 року. У законотворчій діяльності щодо захисту, підтримки та допомоги дітям Україна намагається виходити з гуманістичних принципів вимог Конвенції ООН про права дитини й інших міжнародних договорів та угод, спрямованих на захист і гарантування прав та інтересів дитини.

Ці документи взято за відправні пункти в законодавстві про соціально-правовий захист дітей. Після ознайомлення з ними можна вважати, що перший етап у навчання соціальним правам та обов'язкам дитини завершеним. Але це лише початок у дуже

непростому процесі поінформованості дітей та навчання їх жити згідно законодавства.

На другому етапі діти повинні досягти розуміння значення і глибинної суті соціальних прав та обов'язків. Головна складність полягає в тому, що наявність прав у дитини суперечить реаліям часу. Наприклад, всі діти мають право на повноцінне харчування, на безкоштовне медичне обслуговування, на безкоштовну загальносередню освіту. У реальності – більшість батьків не можуть забезпечити цих прав, хоя і намагаються.

Основний постулат правової демократичної держави, яку ми прагнемо побудувати в Україні, звучить так: інтереси особистості абсолютні, інтереси держави відносні.

Ми упевнені: завданням українського суспільства є формування в кожній людині впевненості в майбутньому, впевненості в почутті власної гідності.

Саме ці дві складові є основоположними в процесі формування особистості в демократичному суспільстві, де найвищими цінностями є честь, гідність та недоторканість особистості.

Ми упевнені, одночасно з почуттям власної гідності надзвичайно важливо мати кожній людині таку особливість реалізації її прав, як рівноправність. У реальному житті такий постулат формулюється так: права однієї людини закінчуються там, де починаються права іншої людини. Тобто, якщо у однієї сторони є права, то у іншої, на даний момент, - обов'язки.

В учнів загальноосвітніх шкіл, без заперечень, повинні виховуватись почуття власної гідності, усвідомлення самоцінності своєї особистості, що супроводжується підвищенням почуття відповідальності, заснованим на взаємній повазі людей, їх емпатії.

У шкільному навчанні соціально-правовому захисті населення положення про необхідність співвідносити свої права з правами інших людей можна пояснювати одночасно з обговоренням правил дорожнього руху, правил поведінки у лікарні, в інших загальних місцях, правил шкільної дисципліни.

Варто звертати увагу дітей на те, що не існує прав без обов'язків, що навіть у найдемократичнішій країні і в найкращій школі без дисципліни не можна досягти бажаних результатів. Потрібно пам'ятати про те, що в усіх шкільних правилах перелік починається

зі слів „Учень зобов'язаний...”. І до цих пір багато вчителів вважають, що учні спочатку повинні засвоїти обов'язки, а лише потім – права.

Таким чином, поінформованість про власні права та обов'язки, засновується на таких важливих характеристиках особистості, як почуття власної свободи, гідності, усвідомлення поваги до оточуючих, емпатії.

Формування цих якостей у межах курсу „Права дитини” можливе в процесі використання різних форм навчальної діяльності, серед яких виділяються розповідь, бесіда, гра. У всіх старших класах доречними будуть дискусії, конференції, обговорення творів, реальних ситуацій із застосуванням правових норм, „експертизи” або коментування діючих юридичних актів, складання документів для місцевого використання, наприклад, „Конституції школи”, „Кодексу учня” тощо.

Урахування міждпредметних знань та вмій учнів у процесі соціально-правового навчання є *четвертою педагогічною умовою*, яку ми виділяємо.

Коротко розглянемо особливості викладання дисципліни „Права людини”. Принциповою відмінністю нової навчальної дисципліни є спрямованість на певну переорієнтацію в правовому світогляді учня. Головне завдання її - сприяти формуванню соціально-правового світогляду молоді, який включав би як систему теоретичних поглядів про права й основні свободи людини, так і відповідну активну життєву позицію, ціннісні орієнтири, ідеали, переконання, принципи пізнання. Необхідність запровадження такої дисципліни полягає в необхідності розвивати в особі зі шкільного віку почуття правопорядку, усвідомлення своїх обов'язків і місця в суспільстві, а також можливостей реалізації прав і обов'язків.

Завдання соціально-правового захисту населення – навчання учнів поваги до міжнародного та українського законодавства, у піднесенні культури прав людини, у ствердженні людських свобод та гідності. Поінформованість про соціально-правовий захист населення має переконати учнів, що життя в демократичному суспільстві залежить від свободи та незалежності кожної людини. Але свобода і незалежність не можуть бути самоціллю та кінцевою

метою суспільства, це лише об'єктивно необхідні для демократичного суспільства завдання із захисту прав та свобод.

Соціально-правовий захист населення сприяє усвідомленню учнями необхідності побудови соціально і правової держави, дотриманню принципів верховенства демократичного закону як державними органами, так і окремими особами, як зазначено у Конституції України.

Навчання учнів соціально-правовій захищеності спонукає до переконань у необхідності дотримання правових обов'язків, що є важливим підґрунтям ефективної профілактики правопорушень і шкідливих звичок, соціальної пасивності.

У ході навчання соціально-правовому захисту населення важливо підкреслити, що права та свободи людини не є суто правовими та нормативними установками, що ці правила поведінки особи впливають з моральних, етичних, політичних, культурних нормативів суспільства.

Ми упевнені, що для сприйняття та засвоєння матеріалу варто створити такий мікроклімат у класі, коли кожен учень заохочується до вільного висловлення думки та враження, коли свобода слова гарантована учням і педагогам, де найпершими є рівність і справедливість. Це має стати підґрунтям ефективного навчання правам та обов'язкам.

Отже, для поширення соціально-правових ідей серед учнів необхідно проводити дискусії з питань важливості такої освіти в суспільстві: треніги, рольові ігри, круглі столи, конференції за участю науковців, постійно діючі семінари з проблем соціально-правової освіти. До таких форм роботи необхідно залучати громадські організації та батьків. Потрібно широко впроваджувати активні методи навчання й виховання, використовувати потенціал соціальних служб для дітей, сімей та молоді.

Тому *п'ятою умовою* є застосування елементів проектно-технологічної системи соціально-правовому навчанню учнів загальноосвітніх середніх шкіл.

Система соціально-правової освіти учнів в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах має поглиблювати правовий світогляд, формувати активну життєву позицію, повагу до прав і свобод людини й громадянина.

Висновки. Виявлені нами інновації, а саме: впровадження форм і методів соціально-правового навчання повинне відбуватися відповідно до Національної програми правової освіти населення; шкільна правова освіта повинна орієнтуватися не лише на освоєння знань, а й на вміння; оформлення і постійно оновлення виставок літературних і періодичних видань на правову та соціальну тематику, запровадження морально-етичних методів заохочення учнів до знайомства з літературою на соціально-правову тематику; в організації занять із соціально-правового захисту повинні брати участь не лише педагоги закладу, але й працівники соціальних, правоохоронних служб тощо. Тому ми визначаємо такі педагогічні умови, де *першою* є забезпечення наступності соціально-правової підготовки у загальноосвітніх навчальних закладах; урізноманітнення всіма зацікавленими сторонами методів і прийомів соціально-правового навчання учнів шкіл є *другою педагогічною умовою*; *третьою умовою* є застосування комп'ютерних програм як педагогічного засобу навчання; урахування явища перенесених міжпредметних знань та вмінь учнів у процесі соціально-правового навчання є *четвертою педагогічною умовою*; *п'ятою умовою* є застосування елементів проектно-технологічної системи соціально-правовому навчанню учнів загальноосвітніх середніх шкіл.

Подальшими розвідками наукових розробок можуть бути проблеми підготовки викладачів загальноосвітніх шкіл до захисту прав учнів; особливості соціально-правової освіти учнів профтехосвіти; виявлення механізмів захисту поінформованості дітей та молоді щодо прав та обов'язків.

Ключові слова: педагогічні умови; соціально-правовий захист; учні загальноосвітніх шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна теорія держави і права // За ред. М.В. Цвіка, В.Ф.Ткаченка, Д.В. Петришина. – Х.: Право, 2002. – 427 с.

2. Чорна К. Основні ідеї уроку громадянськості в старших класах // Педагогічна газета. – 2000. – №6. – С.6-7.

В статье раскрываются педагогические условия социально-правового обучения учеников общеобразовательных школ, которые заключаются в следующем: внедрении дисциплин „Основы правоведения”, „Права ребенка”, „Практическое право” и „Права человека”; в организации занятий должны принимать участие не только педагоги заведения, но и работники социальных, правоохранительных служб, что способствует разнообразию всеми заинтересованными сторонами методов и приемов социально-правового обучения учеников; применении компьютерных программ как педагогического средства обучения; учета межпредметных знаний и умений учеников в процессе социально-правового обучения; применении элементов проектно-технологической системы социальн-правового обучения учеников общеобразовательных средних школ.

In the article revealed the teaching condition of socially-legal education of the general school students, which consists in the following: the introduction in disciplines „Base of jurisprudence”, „Rights for a child”, „Practical right” and „Human rights”; organization of lessons of the socially-legal defense in which must take part not only teachers of establishment but also workers of social, law-enforcement services, which contribute variety of all interested teaching methods and receptions of socially-legal education of the students; the application of computer programs as a teaching pedagogical method; account of intersubjects knowledge and abilities of students in the process of socially-legal education; the application of elements of the design-technological system in socially legal education of general school students.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядаються питання відображення міжкультурної комунікації у процесі створення освітнього середовища у педагогічному вузі, у результаті взаємодії з яким у майбутнього вчителя початкової школи формується готовність до художньо-педагогічної діяльності, яка базується на знанні сучасних освітніх технологій, розумінні своєї індивідуальної сутності, особливостей міжкультурної комунікації.

Інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітній простір має базуватися на засадах пріоритету національних інтересів, збереження та розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої спрямованості міжнародного співробітництва, системного і взаємовигідного характеру співробітництва, толерантності в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національної системи освіти. Реалізація цих засад передбачає удосконалення державної програми освіти і закріплення кваліфікованих кадрів для розширення міжнародного співробітництва у галузі освіти; організацію їхнього навчання та підвищення кваліфікації; виконання цільових інноваційних програм, спрямованих на розширення участі України у співробітництві на міжнародному ринку освітніх послуг; фінансову та консультативну підтримку.

В філософській літературі проблеми удосконалення системи освіти знайшли широке відображення в працях В. Андрущенка, В. Біблера, А. Бойка, С. Гессена, В. Давидова, І. Зязюна, Е. Ільєнкова, В. Лутая, М. Михальченка, М.Р. Сидорова та багатьох інших. В. Андрущенко зазначає: “В сучасних умовах існує реальна можливість формувати професійну культуру майбутнього вчителя як культуру взаєморозуміння і толерантності. Цей контекст надає нових сенсів освіті і вихованню, в яких рішучого значення набуває інтелектуальний потенціал, творче начало людини, її комунікативна

компетентність та стійка етична спрямованість на досягнення взаєморозуміння, єдності, миру. Тому освіта, як соціальний інститут і засіб соціалізації людини, потребує орієнтації на нові стратегії, на нові методології мислення і пізнання, зумовлені фактом існування відкритого нелінійного світу, що швидко змінюється, і необхідністю відповідного навчання та виховання” [1, 21-22].

Говорячи про особливості художньо-педагогічної освіти вчителя початкової школи, необхідно підкреслити особливе місце питання про стратегію художньо-педагогічної освіти в мультикультурному освітньому просторі. Упродовж останніх років плідно розробляється гуманітарно-культурна складова сучасної педагогічної освіти, зокрема, у працях Л. Горбунової, М. Євтуха, О. Невмержицького, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Шевнюк, О. Щолокової, А. Ярошенко та інших. Характерною ознакою сучасного періоду розвитку художньо-педагогічної освіти є пошук нового змісту і технологій навчання, розгортання експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій, а також культурологічна орієнтація навчально-виховного процесу, що передбачає не лише формування у студентів певної системи знань умінь та навичок, а й розвиток духовної культури в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття і становлення освіти як чинника розвитку культури. На думку Г.М. Падалки, – “Духовну культуру доцільно розглядати як систему життєвих сенсів людини, пов’язаних із внутрішнім психічним її життям і спрямовану на реалізацію гуманістичних цінностей в діяльності” [6, 32].

Освіта – важливий конструкт цивілізації, оскільки головною її умовою є спадкоємність суспільного життя, а освіта – основний елемент, що транслює культурні досягнення. У рамках соціалізуючого процесу здійснюється соціальне виховання особистості, що трактується як створення умов, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально позитивних ціннісних орієнтацій [10, 64].

Філософи і соціологи, політологи і культурологи, психологи і педагоги, лінгвісти і журналісти, у тій чи іншій мірі, завжди звертались до проблем людського спілкування. Всю без винятку

сукупність повідомлень, створених людиною, можна віднести до феномена “комунікація”. Таким чином, активізація і урізноманітнення форм комунікації актуалізує її дослідження в умовах мультикультурного освітнього простору. Загалом проблеми комунікації та інформації досить інтенсивно почали вивчатися у другій половині ХХ століття. Дослідженням цієї проблематики плідно займалися такі всесвітньо відомі вчені, як К. Шеннон, У.Р. Ешбі, А.І. Берг, А.М. Колмогоров та інші.

Феномен *міжкультурної комунікації* почали вивчати у зв’язку з інтенсифікацією міжнародних відносин. Для сучасної України це дуже важливе проблемне поле, адже упродовж усієї історії на її території постійно відбувалося міжкультурне (багатонаціональне) спілкування. Це й стало генезою міжкультурної комунікації, взаємовпливів культур. На нашу думку, сьогодні актуальність вказаної проблеми вимагає чіткого визначення природи, сутності, змісту і форм міжкультурної комунікації як соціокультурного феномена, осмислення особливостей художньо-педагогічної освіти майбутнього вчителя початкової школи через призму міжкультурної комунікації в умовах мультикультурного освітнього простору, що і виступає **метою** запропонованої статті.

Як феномен “*міжкультурна комунікація*” охоплює дві складові: “культуру” і “комунікацію”. У свою чергу “культура” концептуально відноситься до найбільш значущих понять, і це пояснюється тим, що за змістом культура – досить складне і багатогранне явище, яке втілює в собі всі сторони людського буття. Саме тому культуру вивчають різні науки, кожна з яких виокремлює у якості предмету свого дослідження одну з її сторін, формулюючи при цьому своє розуміння і визначення культури. Існує більше тисячі означень категорії „культура”(лат. *cultura* – обробіток, вирощування, догляд). Специфіка культури як якісної характеристики духовно-практичного освоєння людиною світу (зовнішнього та внутрішнього) відображається у тому, що вона свідчить, наскільки людина стала для себе та інших людиною. Аналіз сутності культури, її місця, ролі в суспільстві дає можливість виокремити основні взаємопов’язані аспекти, принципово важливі для нашого дослідження:

- **культура** – народжене суспільством, властиве суспільству

соціальне явище, яке відображає його якісну характеристику та збагачує духовне життя людини, характеризує рівень розвитку суспільства, що відрізняє один стан суспільства від іншого, один стан розвитку людини від іншого його стану.

- **культура** – все, що є продуктом суспільної діяльності, створене людиною, відображає свідоме начало суспільства та відрізняється від природного начала суспільства (стихійного);

- **культура** – процес творчої діяльності людини, спрямованої на пізнання навколишнього світу і самої людини в цьому світі, на отримання об'єктивної та достовірної інформації про світ, де важливу роль відіграє наука та мистецтво;

- **культура** покликана допомогти людині не лише пізнати світ і себе у ньому, але й визначити своє місце в світі, сформувати світоглядні установки;

- **культура** включає в себе сутність досягнутих людиною в процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей, а також відповідних ціннісних орієнтацій. Культура впорядковує, організує, направляє, підтримує систему цінностей — її створення, засвоєння, трансляцію, збереження, накопичення;

- **культура**, створюючи необхідні для орієнтації людини в навколишньому світі норми поведінки та оцінки, забезпечує регулювання соціальних відносин людей.

Англійською мовою слово *культура* (culture) дуже часто трактується як спосіб життя, загальні звичаї та вірування певної групи людей у визначений час чи як звичаї, традиції та досягнення певної епохи або народу. При цьому практично у всіх англійських визначеннях поняття *culture* (культура) постійно присутнім є *customs* (звичаї, традиції), неодноразово вживається слово *beliefs* (вірування), а також словосполучення *the way of life* (спосіб життя) [12, 14].

Німецькою мовою слово *культура* (kultur) означає сукупність всіх духовних, художніх, творчих досягнень суспільства як вираження високого рівня людського розвитку, чи як сукупність створених у певному суспільстві в певну епоху характерних духовних, художніх, творчих досягнень; витонченість людської поведінки, мови тощо [13].

Схожість вищенаведених трактувань *культури* полягає в тому,

що *культура* може розглядатися як загальна, універсальна для суспільства (етнос, нація) система ціннісних орієнтацій, стереотипів свідомості і поведінки, форм спілкування і організації сумісної діяльності людей, які передаються від покоління до покоління. У такій інтерпретації *культура* постає як цілісність, яка відрізняється від інших завдяки релігійним, національно-державним кордонам чи набору етнічних ознак.

Важлива роль культури в тому, що вона підтримує інтерсуб'єктивну комунікацію цінностей: налагоджує взаємодію ціннісних потоків окремих суб'єктів; з одного боку, розширює внутрішнє індивідуальне „Я” до меж соціуму, а, з другого боку, вкладає досягнення соціуму у рамки індивідуального „Я”. Культура акцентує увагу суб'єкта на цінностях, найважливіших для його життєдіяльності, створює ціннісне відношення до цінностей – рефлексію.

Комунікація теж має багато визначень, але частіше за все її трактують як механізм, за допомогою якого забезпечується існування і розвиток людських відносин, який включає в себе всі смислові символи, засіб їх передачі у просторі та збереження в часі [2]. *Міжкультурна комунікація* – це взаємодія культур двох індивідів (індивіда і групи, групи і групи), в результаті якої відбувається пристосування одних ціннісних орієнтацій та норм поведінки до інших, їх взаємовпливи, поглинання чи витіснення і заміна одних іншими.

Життєдіяльність і стосунки людей визначаються тією чи іншою культурою (цінностями і нормами), які регулюють широкі спектри людської ментальності та поведінки і впливають на характер сприймання, оцінки і міжособистісних відносин. Освіта і виховання, історична пам'ять, традиції і звичаї, правила, продиктовані суспільством, мова спілкування – все це виробляє систему ціннісних орієнтацій, яка допомагає кожному індивіду сприймати різні життєві ситуації і адекватно реагувати на них. Вже виходячи з цього можна стверджувати, що ні в одному суспільстві не може існувати гомогенної культури, як і не може існувати гомогенної структури суспільства. У цьому і полягає складність феномену *міжкультурної комунікації*.

Міжкультурна комунікація за своєю природою явище

спілкування окремих культурних груп (їх представників), тож і потрібно її розглядати на рівні груп (малих та великих), чи, скажімо, на рівні індивідів як представників груп з різними культурами. Це дасть більш адекватні можливості для всебічного розгляду процесу міжкультурної комунікації. *Міжкультурна комунікація* в малій групі, яка складається із представників різних культур, буде плідною і зрозумілою лише за умов, що її учасники здатні адаптувати свої комунікативні дії до конкретних умов іншої групи. Члени *монокультурних груп*, як правило, притримуються загальних групових норм, тоді як члени *міжкультурних груп* діють як представники своїх культур і їх специфічні цінності суттєво впливають на характер комунікації.

Для ефективної *міжкультурної комунікації* у малій групі комунікатор має адаптуватися до культурних цінностей і вірувань інокультурних учасників групи. Часто в міжкультурній групі учасники “діалогу” проявляють стереотипи власної культури не навмисне, а у силу звички, на їх поведінку, як і на хід “діалогу”, впливає множинність культурних факторів. Саме тут і проявляється адаптивний характер комунікації, який залежить від взаємних бажань “сприйняти” один одного. *Національний рівень* міжкультурної комунікації можливий лише за наявності національної єдності. Національна єдність виникає як на моноетнічній, так і на поліетнічній основі через спільну господарську діяльність та державно-політичне об’єднання. Це доповнюється і формуванням відповідної культури. Національна культура представляє собою сукупність традицій, норм, цінностей і правил поведінки, загальних для представників однієї нації, держави. Національна культура досить широке поняття. Воно охоплює субкультури різних соціальних груп, яких може не бути в етнічній культурі. Так, культура України дуже гетерогенна, вона включає понад 100 різних культур. Національна культура поліетнічна, але на відміну від етнічної культури національні об’єднують людей, котрі живуть на великих територіях і не обов’язково зв’язані кровними відносинами. Це обумовлює різновиди міжкультурної комунікації на національному рівні: комунікації між субкультурами всередині одної національної культури і комунікації між саме національними культурами. Це

може спричиняти як консолідацію, так і певні конфлікти.

Під час взаємодії різних культур виразно проявляються дві тенденції: *акультурація* та *декультурація*. Взаємне засвоєння елементів культури (*акультурація*) сприяє інтеграційним процесам, взаємному культурному обміну та збагаченню культур. Але тут відбувається і процес підсилення національної (етнічної) самосвідомості, намагання закріпити національну (етнічну) специфіку. Коли ж за умов тривалої міжкультурної комунікації з іншою культурою відбувається *декультурація* (втрата основної, сутнісної частини рідної культури) виникає явище невпевненості або нестабільності.

У сучасних наукових дослідженнях виділяються різні атрибути (характеристики) освітнього середовища: культурна (Н. Крилова), культуротворча (А. Макареня), соціокультурна (Т. Складарова), інформаційна (Г. Серіков, В. Конєв) та інші функції. Це дозволяє з різних позицій досліджувати роль і вплив зовнішніх умов, чинників в різних сферах життя і діяльності людини.

Враховуючи, що становлення майбутнього вчителя початкової школи здійснюється в процесі діяльності, де він задовольняє професійно-освітні потреби, набуває особистісно і професійно значущі знання, уміння, якості, вважаємо правомірним виокремлення характеристики художньо-педагогічного середовища. В нашому дослідженні визначаємо дане поняття таким чином: *художньо-педагогічне середовище ВНЗ* є соціальним та просторово-предметним оточенням суб'єкта освітнього процесу, сукупністю можливостей для задоволення його професійно-освітніх та художньо-творчих потреб. В той же час художньо-педагогічне середовище ВНЗ розуміємо як стан духовно-змістової атмосфери, насиченої міжособистісним обміном і спілкуванням педагогів та студентів, їхніх естетичних свідомостей, що динамічно розвиваються.

В результаті нашої дослідницької та проектної роботи були виокремлені та змодельовані певні функціональні форми художньо-педагогічного середовища педагогічного університету як культурно-освітні практики та інституції, що ініціюють різні форми культурної (інтелектуальної, мистецької, проектної, художньо-педагогічної, організаційної) активності та форм самовизначення,

взаємообумовленість і взаємодія яких (у особливих формах організації та управління) і може створити середовище розвитку суб'єктності.

Функціональні форми, як структурні елементи художньо-педагогічного середовища, нами виділені і змодельовані не як готові, прямі проєкції (пряме перенесення) інституцій, практик та діяльностей з сучасної культурної реальності в освітні структури, а як продукт проєктування, моделювання, дослідження і творчості самими його творцями: викладачами, студентами, вчителями, школярами, при активній співпраці з представниками з актуальних позаосвітніх систем культури (галерей, музеїв, ЗМІ, TV, мистецьких журналів тощо), науки (психологів, культурологів, філософів, методологів, мистецтвознавців, соціологів тощо), менеджменту (організації), мистецтва (митців різних напрямів і видів мистецтва, зокрема сучасних акційних, презентативних, репрезентативних та експериментальних форм). Тобто морфологія та зміст організації моделі не можуть бути дані як „продукти, готові до вживання”; модель створюється і розвивається діяльністю самих її суб'єктів. У цьому її принципова методологічна відмінність від традиційних форм організації.

В результаті практики змодельовані функціональні структури, форми організації і практики актуальної художньо-педагогічної діяльності як певні „номінації” (лат. *nominatio* – називання, найменування) художньо-педагогічного середовища. Будь-яка номінація, як програма розвитку, може стати ядром або сполучною ланкою не лише для мережевої організації художньо-педагогічного середовища, але і для змістової взаємодії різних освітніх структур: ВНЗ, коледжу, школи, наукових та культурних установ і задавати якусь глобальну мережу інноваційної діяльності, наприклад, з впровадження особистісно зорієнтованого підходу.

Номінація „Художньо-педагогічний практикум” – номінація для організаційної форми навчально-пізнавальної діяльності, при якій студенти самостійно виконують практичні та лабораторні роботи. Практикуми проводяться після вивчення важливих розділів навчальних курсів, а також можуть проводитися до їхнього вивчення, з пропедевтичною метою, створюючи експериментальний образ майбутнього теоретичного матеріалу. Проведенню практикуму

передують інструктивні заняття та вступні лекції. В процесі проведення використовуються прийоми актуалізації опорних знань. Для створення умов внутрішньогрупової диференціації діяльності студентів важливо уважно підійти до складу груп та розподілу обов'язків її членів. Алгоритмізованість проведення не виключає евристичного та творчого рівнів: перевірку наукової достовірності певних закономірностей, теоретичних положень тощо.

Номінацію „**Художньо-педагогічний тренінг**” розглядаємо як форму організації освітнього процесу, що дозволяє його активізувати, використовуючи заплановані та систематичні зусилля, спрямовані на розвиток і вдосконалення художньо-педагогічних знань, вмінь, навичок та установок майбутнього вчителя за допомогою емпіричних засобів навчання. Термін „тренінг” (від англ. train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Тренінг визначається як спосіб перепрограмування наявної в людини моделі управління поведінкою і діяльністю. Ю. Ємельянов визначає тренінг „як групу методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності”[5, 28]. Існують підходи до визначення тренінгу як певного шаблону, узагальнених принципів діяльності:

- ❖ тренінг як специфічна форма дресирування;
- ❖ тренінг як тренування;
- ❖ тренінг як форма активного навчання;
- ❖ тренінг як метод створення умов для саморозкриття особистості.

Номінація „**Художньо-педагогічна екскурсія**” – форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах безпосереднього спілкування з творами мистецтва (музей, виставка, природний ландшафт, концертний зал тощо). Екскурсія сприяє накопиченню художньо-творчого досвіду спілкування з творами мистецтва, розвиткові здатності майбутнього вчителя початкової школи діяти з пізнавальних позицій в навколишньому світі, безпосередньо сприймати і вивчати мистецькі явища та процеси, осягаючи їхні художньо-педагогічні аспекти, відчувати красу у вічному та повсякденному, прагнути до творення Краси у житті.

За змістом художньо-педагогічні екскурсії можна поділити на тематичні, оглядові та комплексні. Проведення екскурсії вимагає

копіткої освіти керівника, розподілу завдань для освіти студентами, складення письмових звітів у формі творчих робіт – рецензій, есе, віршів, музичних творів тощо, підведення підсумків та рефлексії.

Поглибленням екскурсійної форми організації навчально-пізнавальної діяльності може стати номінація **„Художньо-педагогічна експедиція”** – багатоденні походи з метою збирання та обробки фольклорного матеріалу, історичних відомостей створення мистецьких творів, знайомство з авторами, художніми промислами тощо.

Номінація **„Художньо-педагогічна майстерня”** з’явилася в педагогічному лексиконі як переклад французького „atelier”, яким називали „подію, пред’явлену до активного переживання”. У французькому педагогічному „ательє” в центр фахового спілкування виноситься демонстрація методів, за допомогою яких досягається опанування запропонованої теми при активній ролі всіх учасників. Однією з основних форм занять є знайомство з методом демаршів. Демарш (від фр. *demarche* — дія, вчинок, виклик) – особлива форма одного або декількох навчальних занять, яка представляє собою практичні дії, пов’язані між собою визначеною пізнавальною та педагогічною метою. Ці дії призначені для самостійного і творчого виконання. Авторами методу вважається подружжя Бассіс, які вклали в це поняття значення „виклику” традиційній педагогіці. В педагогічному „ательє” проводить роботу аніматор („animateur” — „той, що оживляє”). У вітчизняній практиці більше, ніж „ательє” прижилося поняття „майстерня”. „Художньо-педагогічна майстерня” виступає засобом передачі концептуальної та практичної сторін педагогічної системи і однією з форм художньо-педагогічної діяльності. Вона може включати в себе різні форми актуальної діяльності: і як художньої — з метою трансляції та привласнення норм художньої діяльності, що історично склалися в різних видах мистецтва: образотворчого, декоративно-ужиткового, народної художньої творчості, театрального мистецтва (акторської майстерності, сценічної мови, сценографії), танцю, поетичного, драматургічного, режисерського мистецтва, архітектури і дизайну; і як педагогічної – „ігротехнологічна” та „антропотехнологічна”; і як альтернативної („школа сучасного мистецтва”) – такої, що формує уявлення про нові форми художньої активності; і як основа сучасної

комунікативної культури – інформаційні електронні та цифрові технології, ПК-програми, рекламна культура, арт-менеджмент та маркетинг тощо.

Номінація **„Художньо-педагогічна студія”** (від лат. studeo — ретельно вивчаю) — функціональна форма освітнього середовища, в якій заняття ґрунтуються не на обов'язковому вивченні матеріалу програми в певній послідовності, а на творчому засвоєнні дисципліни за умови навчально-пізнавальної активності самого студента. Кожна студія відповідає певній дисципліні або виду художньо-творчої діяльності.

Номінація **„Художньо-педагогічна лабораторія”**– суміщає різні дослідницькі позиції: психолого-педагогічні, культурологічні, мистецтвознавчі; в той же час розробляє і реалізує конкретні експериментальні програми, методики, зокрема для „майстерні”, „студії”, „проблемних груп”; аналізує процеси та результати діяльності решти „номінацій”; розробляє необхідні форми моніторингу та експертизи, а також працює з експериментальними формами сучасного мистецтва (відеоарт, комп'ютерні візуальні технології, комп'ютерна графіка, анімація, інтерактивні і трансактивні форми освітніх технологій, зокрема Інтернет-технології тощо). „Лабораторія” може включати в себе концертно-лекторські або науково-дослідницькі „проблемні групи”.

Номінація **„Художньо-педагогічний майстер–клас”** активно входить в сучасний освітній простір. Спілкування з Майстром, універсальним та непередбачуваним, здатним відкрити себе світові та світ у собі, стверджувати свою унікальність і відчувати всезагальність та гармонію Всесвіту — надзвичайна подія як для тих, хто робить перші кроки у професії, так і для досвідчених учителів. Для „майстер–класу”, на нашу думку, важлива наявність надзавдання: таємниця майстерності розкриється лише тому, хто сам хоча б на мить стане дослідником, творцем. Саме в цей момент відбувається резонанс між художніми свідомостями Майстра і учня, процес навчання стає оригінальним та необхідним як одному, так і другому. Народжується радість відкриття, яка дарує окриленість, захопленість улюбленою справою, відчуття значущості своєї діяльності та поваги до неповторності іншого.

Номінація **„Художньо-педагогічна кафедра”** – функціональна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє „зануренню” в проблему. Студенти співпрацюють з певним викладачем кафедри, планують свою роботу з вивчення дисципліни, готують матеріал для проведення тьюторських занять, вчаться виступати а ролі тьютора.

Номінація **„Художньо-педагогічна галерея”** як особливо організований простір презентації „художньої продукції”(проектів, артефактів) та як середовище прояву художньої активності і посередництва („діалог” досвіду художника та досвіду реципієнта через „художню критику”, яка проголошує нову ідею, проблему, „ім’я”. Галерею можна розглядати і як сучасне освітнє середовище, і як організаційне, і як таке, що формує практики „клубу”, „клубності”.

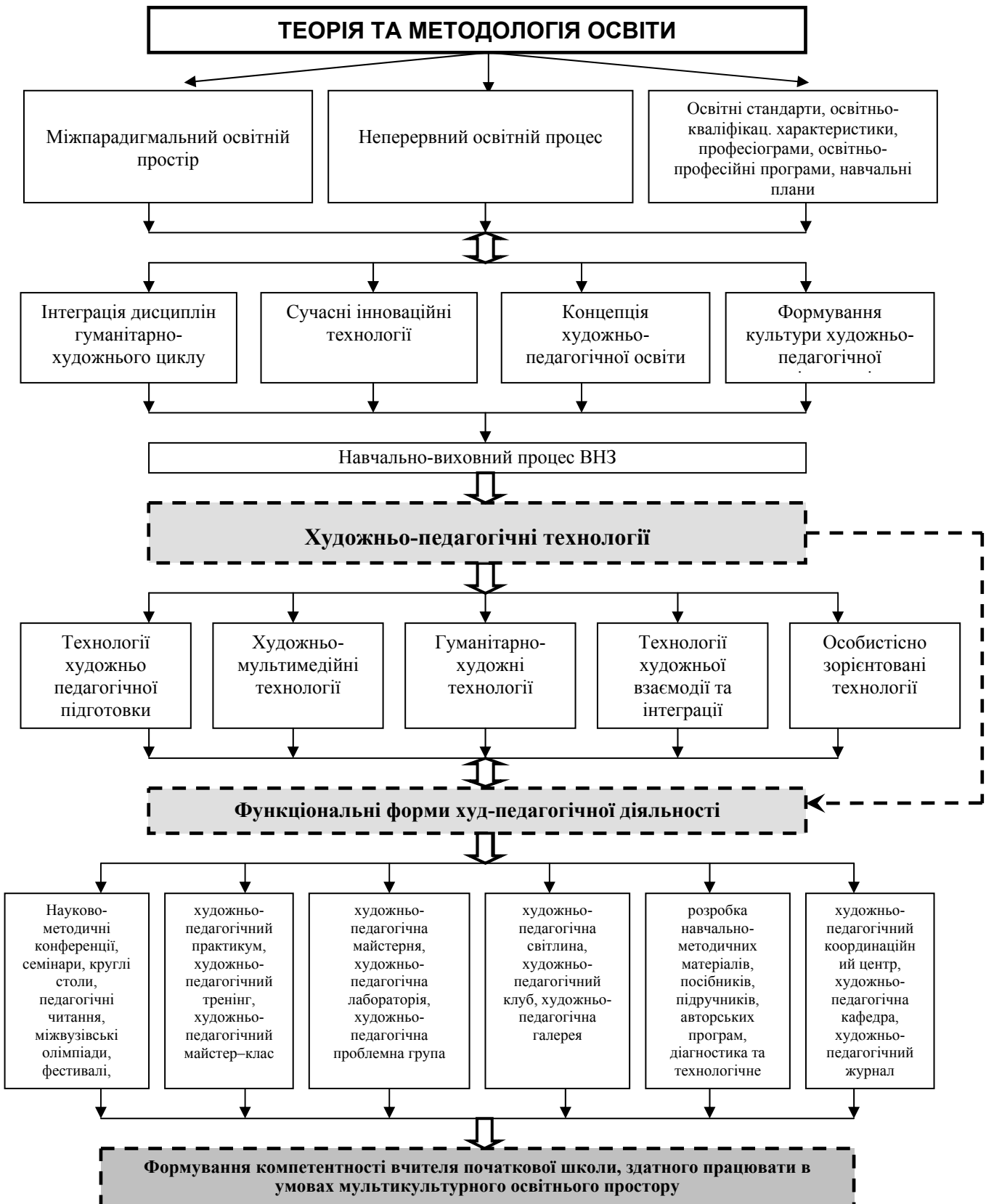
Номінація **„Художньо-педагогічна світлиця”** – особистісно-діяльнісна рефлексивна синтетична форма освітнього середовища, в якій поєднується індивідуальна робота з груповою та колективною. В ній домінує пошук, творчість, робота з матеріальними та духовними об’єктами, що всотує в себе навколишній світ з його предметностями, об’єктами, соціумом, ідеями, подіями, знаками, суміщає мови різновидів мистецтва, форми, символи та технології комунікації (колір, звук, слово, жест, рух, лінію, фото, відео) — спектаклі, інсталяції, перформанси, інвайронменти, концерти та їх обговорення допомагає майбутньому вчителеві сформувати ціннісні орієнтації, сприяє становленню свідомої активної життєвої позиції.

Номінація **„Художньо-педагогічний клуб”**, як форма культурного дозвілля, комунікації та спілкування, оформляє професійні, партнерські і особистісно значущі відносини, збирає учасників різних культурних практик та діяльностей, але існує поза ними, поза їхніми рамками як форма вияву особистісних інтересів у сфері культури. І, одночасно, „Клуб” - місце презентації та зустрічі продуктів творчості різних номінацій, як їхнє комунікативне взаємопроникнення: виставки, фестивалі, неофіційний рейтинг лідерів, особисте узгодження замовлень і партнерських відносин. Тобто „клубність” як інтерактивний спосіб особистісно-комунікативного життя полікультурного, мультипозиційного художньо-педагогічного освітнього середовища.

Номінація **„Координаційний художньо-педагогічний центр”** пов’язана з діяльністю оргуправління, з розвитком науково-дослідних програм та проектів, з розробкою нових освітніх технологій і методик, з організацією педагогічного управління і тьюторського супроводу реалізації нових концепцій та моделей діяльності, а також з організацією наукових конференцій, симпозіумів, проектно-аналітичних семінарів, ділових ігор, інших форм змістової комунікації. „Центр” - провідна сполучна ланка організації управління і розвитку зв’язків з позаосвітніми системами свого та інших регіонів, зокрема міжнародними організаціями.

Ми назвали загальні номінації потенційного **художньо-педагогічного середовища як „освітнього театру”**, кожна з яких може мати безліч „ролей” – функціональних позицій і форм продукції. Тут кожен учасник може знайти своє місце, змінюючи „маски” та пробуючи „ролі”: і професор, і школяр, і майстер-художник, і студент, і вчитель, і учень, адже в цьому метапредметному просторі як просторі можливостей самореалізації, кожен може вибрати або змінити „роль”: з функції студента – у функцію куратора, видавця, художника, менеджера, фасилітатора, аніматора, аналітика, тьютора, дизайнера, координатора, програміста, критика тощо як в імітаційно-ігровому, так і в реальному режимі діяльності.

МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ В УМОВАХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ



Висновки. Подальший розвиток наукового осмислення художньо-педагогічної освіти майбутнього вчителя початкової школи через призму міжкультурної комунікації потребує розгляду таких проблем, як професійне самовизначення та професійна самореалізація майбутніх фахівців, шляхи забезпечення якості їхньої освіти в умовах мультикультурного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Андрущенко В.* Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України.— № 1(11) – 2004.— С.5
2. Большой толковый социологический словарь / Ред. Дэвид Джери, Джулия Джерри. – М.: ВЕЧЕ АСТ, 1999.
3. *Грива О.А.* Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. – К.: Вид.ПАРАПАН, 2005. – 228 с.
4. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение.— Л.: Изд.ЛГУ., 1985.—166 с.
5. Основные теории коммуникации / Ред. М. А. Василика. – М: Гардарики, 2003.— 318 с.
6. *Падалка Г.М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
7. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / Санкт–Пет-г.гос.ун-т пед.мастерства. Центр пед.опыта /Сост. И.А.Мухина. — вып.1. – СПб.: Санкт–Петербург.гос.ун-т пед.мастерства., 1995. — 136 с.
8. *Приходько В.М.* Впровадження новітніх технологій у вищій школі // Постметодика. — 2002. — № 2-3 (40-41). — С. 115-117.
9. *Сидоров Н.Р.* Философия образования. Введение.— СПб.: Питер, 2007.— 304с.
10. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М., 1995.
11. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge Univ. Press, 1995.

12. Duden Deutsches Universalwörterbuch. // 2. Aufl. Mannheim. Wien. – Zurich: Dudenverlag, 1989.

В статье рассматриваются вопросы отражения межкультурной коммуникации в процессе создания образовательной среды в педагогическом вузе, в результате взаимодействия с которой у будущего учителя начальной школы формируется готовность к художественно-педагогической деятельности, основывающаяся на знании современных образовательных технологий, понимании своей индивидуальной сущности, особенностей межкультурной коммуникации.

The article focuses on the problems of teaching staff training, the basis of which makes the principles of humanistic education and upbringing. One of the chief tasks is to create educational environment. The result of the environment must be teacher and pupil's interaction. Professional training must contribute to the teacher's understanding of his individual essence.

УДК 65.01

Чмут Т.К.

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ МИСЛЕННЯ СУЧАСНОГО УПРАВЛІНЦЯ

У статті обґрунтовується необхідність у зміні підходів до формування ефективних стратегій мислення сучасних управлінців на основі нових наукових даних. Описані шість критеріїв парадигми нового мислення і наведені приклади їх реалізації в різних сферах життєдіяльності суспільства, перш за все, в управлінні. У відповідності із цими критеріями проаналізовані роботи видатних вчених, зокрема, українських економістів, соціологів, психологів, етиків в контексті розв'язання актуальних проблем сучасності. На основі нової парадигми мислення, положень і висновків фрактальної психології, аналізу практики запропоновані підходи до формування ефективних стратегій мислення сучасних управлінців, які можуть забезпечити успіх у розв'язанні складних проблем сьогодення.

Українське суспільство на початку третього тисячоліття знаходиться в перехідному, невизначеному стані. Економічна і соціально-психологічні ситуації в світі і нашій країні ускладнюються. Наростає економічна криза. Соціально-економічні відносини, засновані на ринкових засадах, загострюються. Суб'єкти управлінської діяльності, як і більшість людей, не усвідомлюють, куди ми йдемо. До громадянського суспільства країна наближається дуже повільно. Водночас більш помітним є перехід до ринкового, технологічного та інформаційного суспільства. В результаті льоду, як стверджують відомі вчені світу (О. Доченко, С. Московічі, Е. Фромм тощо), перетворюються на товар, не мислячі і не чуттєві машини, на тотальних споживачів, головна мета яких більше мати та інтенсивніше використовувати. Внутрішня пасивність людей в ринкових умовах – сама характерна і патологічна їх риса. А отже на успішність соціальних і економічних перетворень. Це пов'язано з їх поведінкою і, перш за все, з низьким рівнем мислення, професіоналізму, а, головне, моральності. Зрозуміло, що нині потрібні управлінці нового типу, лідери, які можуть і хочуть дбати про успішне вирішення проблем країни, світу (Всесвіту!), які повинні вирішувати не лише матеріальні, але і духовні задачі. Саме від розв'язання останніх значною мірою залежить самостійність країн, їх суверенітет, самозбереження людської спільноти та і планети в цілому. Необхідними є перегляд ціннісних орієнтацій керівників, стратегій їх мислення, пов'язаних з переходом від детермінованої зовні економічної поведінки до прийняття власних відповідальних рішень в умовах конкурентного та складного інформаційного середовища. Це також передбачає формування нової системи відносин на різних рівнях управління, в організаціях, урахування ментальності працівників, їх інтелектуально-творчого потенціалу, моральної та психологічної культури, прояву в роботі різних форм демократизму тощо. На жаль, як неодноразово зазначалось, таких управлінців-лідерів як у нашій країні, так і в Європі, на даному етапі практично немає (див., наприклад, К.Ж-П. Везіан, Посол Французької республіки - Личности, №1, 2007).

Аналіз сучасних підходів до управління свідчить про спроби вчених і практиків врахувати зазначені особливості соціально-

економічних змін, системний і спеціалізований характер організації та її взаємодію з оточуючим середовищем. Організація, наприклад, фінансова, - це цілісний “організм”, складові якого та навколишнє середовище взаємодіють, впливаючи одне на інше. Всі ринкові суб’єкти (зокрема, управлінці) в ідеалі також виступають як відкриті, соціально орієнтовані системи, а самоуправління на всіх рівнях є таким, що передбачає поліцентричну систему прийняття рішень. Важливим при цьому є міжнародний характер управління, його загальні й специфічні методи, що діють в умовах різних країн [6, 11]. Враховуючи особливості розвитку суспільства і менеджменту, необхідно вивчити і описати особливості мислення сучасних управлінців та розробити підходи до формування його ефективних стратегій.

Аналіз свідчить, що ХХІ тисячоліття вимагає нагальних змін у сприйнятті світу та у стратегіях мислення науковців і практиків, зокрема, економістів, фінансистів, психологів, соціологів, етиків, управлінців тощо. Якщо не відкинути старі підходи в діяльності і пізнанні та не шукати нові, то обов’язково виникнуть помітні труднощі на шляху реалізації потенціалу окремих людей, організацій та прогресу суспільства в цілому. Практика підтверджує, що настав час для об’єднання зусиль управлінців, економістів, фінансистів, психологів та етиків.

Економізація і психологізація життя стають реальністю, в якій вони виступають у тісній взаємодії та зв’язку. Економізація сьогодні неможлива без нового мислення його суб’єктів. Воно ж обумовлює ефективність діяльності управлінців, окремих людей і груп, їх відношення до подій та поведінку, зокрема, економічну. В свою чергу, це призводить до психологізації різних форм і видів людської життєдіяльності. Економізація, в розумінні Б.А. Райзенберга, проявляється в тому, що образ життя, спосіб існування людей стають все більш пов’язаними з економікою праці та споживання, із соціальною економікою. Психологізація - це збільшення впливу психіки, свідомості, мислення людей на їх діяльність, відношення до життєвих подій, процесів, явищ та на економічну поведінку [9].

Слід зауважити, що, окрім економізації і психологізації життя, в контексті прогресивних змін у нашому суспільстві дуже важливо

враховувати необхідність дотримування цінностей і норм гуманістичної етики [10], яку Е. Фромм розглядає як науку про мистецтво жити. На нашу думку, порушення моральних норм і принципів, перш за все управлінцями, гальмує прогрес, загання економічний і соціальний розвиток нашого суспільства у глухий кут. Лише у єдності економічного, психологічного та етичного підходів до управління можна виробити ефективні стратегії мислення сучасного управлінця.

Нагадаємо, що під стратегією можна розуміти загальну схему, у відповідності із якою здійснюється управлінська діяльність, розгортається мислення її суб'єкта. Ця схема може бути проста, коли виділяється лише головна складова, так звана лінія - напрям (як стовбур дерева), наприклад, поліцентрована процесуальна стратегія. Також схема може включати розгалуження мислительного процесу (гілки дерева), наприклад, раціональне-іраціональне, індуктивне-дедуктивне, логічне-інтуїтивне тощо.

Розглянемо підходи до становлення, добору ефективних стратегій мислення сучасного управлінця у відповідності з новою його парадигмою та приклади їх можливої реалізації в різних сферах життєдіяльності людей на даному етапі розвитку суспільства.

В контексті нашої теми розглянемо висновки з робіт вчених, що дозволили розробити підходи до ефективних стратегій мислення управлінців, перш за все, його нову парадигму, застосування якої, на нашу думку, на практиці, зокрема в управлінні економікою, буде в цьому тисячолітті вельми перспективним. Мова йтиме, перш за все, про дослідження А. Ейнштейна, В. Гейзенберга, О. Грішнкової, О. Донченко, Д. Чу, Д. Каннемана, Ф. Капра, Е. Фромма, А. Уілсона тощо.

Ще в ХХ столітті розпочалося взаємопроникнення культур Заходу та Сходу. В результаті з'явилася можливість досягнути давно бажаної і дуже важливої для науки та практики рівноваги між раціональним та інтуїтивним, зовнішнім та внутрішнім або, як кажуть у наш час, між технологією та психологією. Свідченням прогресу на цьому шляху є присудження в 2002 р. премії Нобіля у сфері економіки психологу Д. Каннеману за обґрунтування

ефективності використання законів інтуїтивного мислення, ірраціональних підходів у прийнятті економічних рішень.

Отже, є два способи пізнання - раціональний та інтуїтивний. До цього часу на Заході інтуїтивний шлях пізнання найчастіше пов'язували з релігією і вважали менш цінним, ніж науковий. Раціональне пізнання є наслідком взаємодії з реальними предметами та явищами. Їх істотні характеристики виділяються, абстрагуються і описуються як загальні обриси речей, в результаті, створюється лише наближена картина світу. Відомо, що саме таким є пізнання економічної та управлінської дійсності. Конкретна реальність, як зазначається в роботах вчених та практиків, є більш повною, багатого, різноманітнішою і має безліч відхилень від норми. Словами видатного фізика сучасності Вернера Гейзенберга можна сказати, що кожне слово чи поняття, яким би правильним воно не здавалось, може знайти лише обмежене застосування.

Зауважимо, що східні містики прагнуть до безпосереднього переживання реальності в цілому. Воно ж, як свідчить досвід, є повнішим, більш насиченим, ніж раціональне, а також звичайне чуттєве пізнання. Тому цю реальність так важко адекватно описати словами. Практика свідчить, що цей досвід можна одержати лише в певному стані свідомості. Його часто називають медитативним. Водночас, як відомо, в науці визнається інтуїтивне пізнання. В містиці, в свою чергу, використовується раціоналізм, символіка мови. Вони необхідні для аналізу та інтерпретації досвіду переживання, осяяння. Цікаво зауважити, що саме позитивне ставлення до особистого досвіду зробило даосизм основою китайської науки та техніки.

Кілька століть людство дотримувалось світогляду, який нині став гальмом подальшого розвитку суспільства, зокрема, людського розвитку, як зазначає О.А. Грішнова [2]. В його основі - погляд на Всесвіт, зокрема і на наш світ, як на механічну систему, на тіло, як на машину, на життя, як на боротьбу за виживання. До нього відносилась віра в нескінчений матеріальний прогрес у формі економічних і технічних успіхів. Як вважають відомі вчені (фізики - В. Гейзенберг, Д. Чу, Ф. Капра, психологи і соціологи - С. Грофф, К. Уїлбері, О. Донченко, біологи, нейрологи - Ф. Валера, У. Матурано, представники інформатики - І. Пригожий тощо), самі

неприємні події нашого часу є наслідком кризи сприйняття світу, застарілого світогляду.

Нову парадигму мислення, яка з'явилась, перш за все, у квантовій фізиці, умовно називають холистичною, екологічною. Її основою є бачення світу як єдиного цілого, а не як сукупності окремих частин. В цілому всі явища життя взаємопов'язані, а всі індивіди і суспільства включені в циклічний процес Природи.

Нова парадигма мислення, як зазначає Ф. Капра, інструментально проявляється ("працює") не лише у фізиці, але й в усіх інших науках, а також знаходиться у відповідності з більшістю основних ідей духовних традицій [5]. Співставлення сучасних наукових підходів, різних сфер пізнання та філософії Сходу дозволило Ф. Капра описати нову парадигму мислення, яка, на нашу думку, буде сприяти не лише розвитку науки, але й практики, зокрема управлінської та економічної.

В основі цієї парадигми лежить шість критеріїв. Перший із них характеризує співвідношення між частиною та цілим. У класичній парадигмі вважають, що в будь-якій складній системі динаміка цілого може бути описана через властивості його частин. У новій парадигмі ціле первинне. Якщо ми розуміємо динаміку цілого, то із неї можемо вивести властивості всіх її частин і описати їх взаємодію. Практичним прикладом цього може бути Помаранчева революція, коли яскраво проявились Дух і Душа українського народу. Свідома і несвідома поведінка її учасників, стан їх психіки визначалися, перш за все, загальним емоційним піднесенням, соціально-психологічною атмосферою, яка панувала на Майдані. Люди всіх національностей і різного соціального статусу, які знаходилися там, думали про одне і те ж, були доброзичливими, але послідовно відстоювали людську гідність, право бути громадянином демократичної України. Кожний день за покликом душі після роботи більшість киян йшли на Майдан. Люди із всіх регіонів, різного віку, використовуючи першу нагоду, їхали у Київ, щоб приєднатися до тих, хто був там, жив на Хрещатику.

Слід зауважити, що у відповідності із першим критерієм нової парадигми, на нашу думку, в управлінні на етапі трансформації нашого суспільства, його економіки управлінці повинні реалізувати в ефективній стратегії мислення його широту і концентрацію, які

виступають в єдності, не дивлячись на те, що є протилежностями. Скажімо, в управлінні економікою слід міркувати про те, що відбувається в реальному світі в цілому і, водночас, приймати рішення про те, що робити з ідеями, які нині домінують. Цей вихід за межі неефективних стратегій мислення дозволяє побачити нові можливості та зв'язки. З психології відомо, що в такому процесі пізнання пошуку сприяє вмиле використання як позитивних, так і негативних результатів [1]. Як зазначав відомий швейцарський психолог Ж. Піаже, прямі і зворотні операції мислення необхідно застосовувати в системі, єдності [7]. Це - ознака ефективної стратегії аналітико-синтетичного мислення.

В цьому контексті привертає також увагу так зване калейдоскопічне мислення управлінців, про яке нині пишуть спеціалісти у сфері менеджменту. Воно дозволяє як у калейдоскопі побачити нові комбінації різнокольорових уламків. Приєднання до зовнішнього світу, який знаходиться за межами старої картини, передбачає необхідність у тому, щоб її перевернути, змінити. Для цього потрібні глобальні знання, нові ідеї, люди, які можуть це зробити, які мають гнучке, швидке, творче мислення, розвинуту уяву, здатність постійно вчитися, щоб породжувати нові ідеї, які ставлять під сумнів те, що мало місце раніше.

Другий критерій нової парадигми передбачає перехід мислення в термінах структури до мислення в термінах процесів. Раніше вважали, що існують фундаментальні структури, взаємодія між якими забезпечується процесами. У новій парадигмі процес - це первинна категорія. Структура є проявом процесу, який лежить в її основі. Цей критерій впливає із аналізу теорії відносності А. Ейнштейна. Маса - форма енергії, а вона асоціюється з процесом. Спостереження за субатомними частинами - це фіксація процесу, а не фундаментальних структур.

Сьогодні реінженіринг, як новий підхід, забезпечує ефективність виробничої діяльності через управління процесами. Він дозволяє в складних ситуаціях, перш за все на етапі реорганізації підприємств, розробки стратегій їх розвитку власнику бізнес-процесу набирати в команду обдарованих людей, створювати атмосферу відкритості, відсутності бар'єрів у спільній діяльності, можливості врахування та максимального задоволення потреб клієнтів. Власник бізнес-

процесу виступає як лідер у команді рівних йому спеціалістів. Він здійснює стратегічне управління процесом, забезпечує реалізацію місії організації, в якій фігурують клієнт, продукт та послуга, а також їх характеристики.

Зауважимо, що зараз дуже важливою стає стратегія так званого процесуального мислення, коли управлінець не просто аналізує факти та контролює ситуацію, а постійно співвідносить їх з ціллю, з кінцевим результатом, до якого прагне фірма. Використовуючи цю стратегію, суб'єкт ефективно організовує як управлінський, так і виробничий процес.

Третій критерій відноситься до спостерігача, до опису ним процесу пізнання. Раніше вважали, що наукові дані об'єктивні, незалежні від людини та її пізнання. Цікаво, що як дослідники квантової фізики, так і квантової психології зазначали, що неможливо описати природні явища і не говорити при цьому про себе [13]. Деякі вчені обмежують, "обривають" зв'язки виділеного для вивчення об'єкта, який вони описують за допомогою одної апаратури, а інші - другої.

Так, спостерігаючи за роботою управлінського персоналу видатних топ-менеджерів, деякі вчені, вони ж нерідко викладачі, відділяють виробничі процеси від психологічних характеристик людей, які включені в них, а інші - навпаки. Робочі плани для факультетів менеджменту вищих навчальних закладів на Україні централізовано, як відомо, розробляють економісти. В планах основне місце, за звичай, відводиться економічним дисциплінам. Роль психологічних наук помітно занижена, ледь помітна. На практиці все виглядає по-іншому. В результаті, випускають майбутніх менеджерів без достатньої підготовки до роботи з людьми. В ряді розвинених країн світу на психологічну підготовку управлінців виділяють від 40% до 60% навчального часу, наприклад, у Японії.

Четвертий критерій нової парадигми мислення стосується фундаментальних знань. До цього часу вони розглядалися як фундамент, на якому вибудовується вся сучасна наука. Водночас, ми знаємо, що неодноразово протягом всієї історії людства фундамент знань як би зсувався, руйнувався. Ще А. Ейнштейн у своїй автобіографії, у зв'язку з новими досягненнями квантової

фізики, зазначав, що у нього було таке відчуття наче земля пішла із-під ніг і не видно нічого твердого, основи, на якій можна було би щось побудувати.

Ф. Капра вважає, що в майбутньому фундамент храму науки доцільно замінити сіткою, мережею. В реальності ми бачимо оточуючу нас дійсність як сітку відношень, в якій не існує первинне чи вторинне, тобто не має фундаменту. Є взаємоузгодженість відношень. Цей підхід більше як тридцять років тому ввів в теорію Д. Чу. В результаті наш матеріальний Всесвіт виглядає як динамічна сітка взаємопов'язаних подій. Всі властивості частин виводяться із загальної узгодженості їх взаємних зв'язків і визначають структуру всієї мережі. Спеціалісти в сфері менеджменту зазначають, що в XXI столітті зв'язки компаній із постачальниками і клієнтами будуть подібні не на послідовний ланцюг, а на переплетену сітку (павутину). Це будуть взаємопов'язані багаторівневі взаємовідносини. У відповідності із теорією ігор в структурі галузі буде така практика: рішення кожного із учасників, зайнятих в ній, буде впливати на всіх інших та на їх рішення. Тому є необхідність ввести нову організаційну структуру - так звану креативну сітку, яка буде сприяти інноваціям та безперервному підвищенню ефективності роботи підприємств. Вона нині вже набула характеру міжнародної. Робота учасників креативної сітки вимагає таких стратегій мислення, які істотно відрізняються від тих, що використовуються в роботі традиційної ієрархічної організації. Головною задачею корпорацій буде стимулювання управлінців до інновацій не тільки в своїх організаціях, але й в масштабах всієї креативної сітки, частиною якої вони є. Добрим прикладом може бути діяльність автомобільних корпорацій в глобалізованій світовій галузі.

Складність Всесвіту, описана за допомогою названих критеріїв, дає підстави думати, що академічні знання, набуті майбутніми управлінцями, економістами, фінансистами є неадекватними дійсності. Так, Д. Каннеман, про якого мова йшла вище, показав, що раціональні знання в економічній теорії, які раніше вважалися фундаментальними, є, по суті, наближеними. їх істотно доповнюють ірраціональні. Саме вони нерідко є основою прийняття важливих економічних рішень, їх добору [4].

Таким чином, як вважає Ф. Капра, нам необхідно радикально змінювати методи, підходи, систему цінностей, які застосовуються в науці, технології, практиці. Тому шостий критерій є як би гаслом до переходу людей від філософії домінування і контролю над природою до філософії співробітництва і ненасильства. Раніше вчені і практики були впевнені в тому, що набуті знання роблять людей володарями над природою. В результаті, наша наука і технології нерідко слугували досягненню шкідливої антиекологічної, антигуманної мети.

Показовим нині в Україні є те, що економісти, зокрема О.А. Грішнова, у відповідності із новими стратегіями мислення, підкреслюють, що економіка існує для розвитку людей, а не люди - для розвитку економіки. Розроблена автором концепція людського розвитку - це особлива теоретична система, яка спрямована на практику державного управління. О.А. Грішнова зазначає: “Базовим принципом концепції людського розвитку є ... забезпечення випереджувальних заходів по недопущенню зубожіння, безробіття, втрати здоров'я тощо шляхом стимулювання розвитку людей, підвищення їх ролі у суспільстві, розширення можливостей вибору способу життя, можливостей прийняття рішень стосовно долі, але одночасно й посилення відповідальності за прийняте рішення і його виконання” [2, 88].

Забезпечити людський розвиток на рівні організацій можна за умови не лише економізації, але й психологізації управління, становлення організаційної, корпоративної культури, підвищення рівня культури спілкування, концепція якої розроблена автором статті [12].

В контексті нової парадигми наукового мислення, у відповідності із описаними її критеріями, ефективними стратегіями над реалізацією вельми перспективної ідеї плідно працюють відомі українські дослідники, зокрема О. Донченко - засновник фрактальної психології, назва якої походить від поняття “фрактал” [3].

В 60-70 р.р. ХХ ст. французський математик Б. Мандельбро створив фрактальну геометрію, що дала потужний поштовх і математичну мову, на якій можна говорити про блискавки і хмари,

про тонкі і складні структури з різними конфігураціями і спільним патерном.

У феномені “фрактал“, нарешті, “впіймалося” те, що може бути структурною одиницею живих, нелінійних, відкритих, надскладних, самоорганізаційних систем. Йдеться про структури не просто складні, але такі, складність яких зовсім іншого порядку: хмари - не сфери, гори - не конуси, блискавка розповсюджується не по прямій, берегові лінії - не кола, а дерево - не гладке і не рівне. Водночас в будь-якій унікальній частці кожного з них можна знайти властивості цілого. Фрактали стають зручними моделями для опису процесів, які раніше вважалися невпорядкованими і такими, які принципово не можуть бути описані.

О. Донченко вважає, що відкриття Б. Мандельбро стосується перш за все психіки - надскладної, нелінійної, відкритої, самоорганізованої системи, яка є мережею взаємозв'язків усього з усім, має універсальну природу і приймає участь у регулюванні універсальних процесів на Землі. А тому будь-яку частку, фрагмент універсальної психіки вона назвала “психофрактал”.

Фрактальна психологія слугує поверненню до святих місць світогляду. В ній мирно уживаються дискретне і безперервне, знання і відчуття, раціональне і ірраціональне, локальне і надлокальне, структура і процес, так і ні (і так, і ні) тощо. Фрактальна психологія приймає лівих і правих, капіталізм і соціалізм, матеріалістичний і містичний світогляди, експансивний науковий раціоналізм Заходу і ірраціонально-холономний світогляд Сходу - в якості необхідної, природою даної спеціалізації людських спільнот.

Фрактальна психологія - це психологія непроявленого, це психологія душі людини і суспільства. Тільки душа може навчити людину торкатися всього обережно. Лише вона може стимулювати людину бути справжнім хазяїном своєї землі, не руйнувати її останні можливості, брати стільки, скільки необхідно для виживання, торкатися її злегка і швидко йти далі... Бути спокійним і сильним. Бути спроможним на особливе щастя завжди вчиняти так, начебто це востаннє... Бо саме це робить життя повним, вільним, непередбачуваним і чесним.

З позицій фрактальної психології, світова психіка, як і людська - це здатність творити і відтворювати, структурувати і руйнувати за допомогою втілених (вже структурованих) чи невтільених (неструктурованих) інформаційно-енергетичних епіструктур (гр. ері - над, зверх). Ці епіструктури як елементи світової психіки в перекладі на мову гуманітарної науки є складовими нескінченної рухомої сітки дихотомічних пар та їх співвідношень: світлий-темний, сильний-слабкий, активний-пасивний, інтуїтивний-логічний тощо.

Ця мережа дихотомічних елементів і є тією матерією, з якої складається профіль психіки, чи то індивідуальної, чи то групової або соціальної. Головним чинником, завдяки якому так чи інакше структуруються і втілюються елементи подібної мережі, є феномен відношення, який в українській мові має більш розгалужені відтінки - співвідношення, ставлення, взаємини тощо.

Саме відношення (між елементами певного психічного, між носієм психічного і самим психічним, між різними психічними структурами тощо) виступає у фрактальній психології регулюючим принципом управління і самоуправління, організації і самоорганізації. Можна сказати - регулюючим механізмом долі - як людини, так і групи, народу, тому що психофрактал - це водночас і структура, і процес. Ця частка універсального психічного у своєму функціонуванні поєднує декартівську парадигму (де найголовнішою категорією є певна автономна структура) і холістичну або екологічну (де найголовнішою категорією є процес встановлення зв'язків із навколишнім середовищем).

Психофрактал, за О. Донченко, працює в двох режимах – “Я” та “Ми”. Перший - це режим психологічної самоідентичності. Він вельми ефективний з метою самовиживання суб'єкта. Другий - це режим психоекологічної узгодженості із природою і людьми, вищими духовними силами, Богом. Для майбутнього людства, як зазначає автор, вкрай важливо забезпечити психологічну зрілість індивіда, його готовність до гнучкого та своєчасного переходу із режиму “Я” в “Ми” - режим. Все це стосується і соціуму, у якого є своя, колективна душа. Людині, як і суспільству, для переключення в режим “Ми”, перш за все, необхідно пізнати і прийняти свою власну унікальну долю або місію, вивчити і зрозуміти свою

психологію (обов'язково разом із своєю непривабливою Тінню!). Немає людини або народу без “темників”. Проте тільки щире самовизнання цих “темників” призводить, як правило, до встановлення вірних співвідношень між добром і злом.

З точки зору фрактальної психології набуває нових відтінків і поняття індивідуальності, яке стало у сучасній освіті та управлінні майже самоцінністю. Можна сказати, що індивідуальністю людина стає у тій мірі, в якій її дух (або воля) прагне до пошуку власного місця (місії) у життєдіяльності більш широкої спільноти. Справжня свобода, енергія, істина і успіх приходять разом із знаходженням власного “Я” і його ствердженням в ефективній діяльності “МИ”.

Підтримуючи так звану концепцію процесуального менеджменту, О.А. Донченко вважає, що ефективно мислячому сучасному управлінцю необхідно:

- відмовитися від абсолютизації емпіричних методів;
- визнати науковими не тільки верифіковані знання;
- легалізувати інтуїтивний метод разом із здоровим глуздом дослідника, визнаючи правомірність побудови інтерпретуючих моделей на основі інтуїції;
- прийняти можливість пояснення окремих фактів па основі таких інтерпретуючих моделей (наприклад, факту Майдану);
- розширити межі знання через демонстрацію дуальності, подвійності явищ, а не доводити факт взаємного виключення їх характеристик;
- використати управлінські функції психології як науки;
- розпізнати процеси, що відбуваються в колективній психіці, трансформувати колективне несвідоме у свідомі феномени і врахувати одержані результати при формуванні стратегій мислення управлінців.

Можна думати, що описані підходи до формування ефективних стратегій мислення в контексті її нової парадигми, фрактальної психології та гуманістичної етики знайдуть застосування як на практиці, так і в процесі підготовки і перепідготовки управлінських кадрів. Ці стратегії мислення передбачатимуть виділення основного напрямку (лінії) мислення, а також його розгалужень, скажімо, у вигляді ліній раціонального-ірраціонального, індуктивного-дедуктивного, логічного-інтуїтивного тощо. Реалізація ж стратегій

буде успішною, якщо названі дихотомії будуть використовуватися у єдності. В цілому, сучасний суб'єкт управління може бути успішним за умови зміни світосприйняття, цінностей, установок, мислення, морального ставлення до суспільства і людей, що дасть йому можливість продуктивно діяти в мережі взаємопов'язаних подій. Ті корпоративні інтереси, яких він буде дотримуватися, мають включати не лише бажання всіх учасників креативної мережі, але і інтереси тих людей, для яких вони працюють.

Інакше досягти нової якості суспільного життя, прориву в ефективному управлінні неможливо. Отже, керівництво сучасними працівниками і організаціями вимагає від суб'єкта управління зовсім інших, аніж раніше, якостей, здібностей, інтелектуальної діяльності у відповідності з новою парадигмою мислення та його ефективними стратегіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Горобець Т.К.* Оценка вероятности событий в ходе поиска. - Вопросы психологии. – 1975. №3. - 14 с.
2. *Гришнова О.А.* Людський розвиток: навч. посіб. - К.: КНЕУ, 2006. - 308 с.
3. *Донченко Е.А.* Фрактальная психология (Доглубинные основы индивидуальной и социальной жизни). - К.: Знання, 2005. - 323 с.
4. *Каннеман Д., Тверски А.* Рациональный выбор, ценности и фрейми. - Психологический журнал. - №4. – 2003. - 16 с.
5. *Капра Ф.* Дао физики / Пер. с англ. - К.: София, 2002. - 352 с.
6. *Кредисов А.И.* История учений менеджмента. - К.: ВАРА. - Р, 2000. - 336 с.
7. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. - 452 с.
8. Основи фрактальної психології: Проект психоекологічного оновлення / За ред. О.А.Донченко. - К.: Міленіум, 2006. - 472 с.
9. *Райзенберг Б.А.* Психология в экономике и управлениях. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 552 с.
10. *Фромм З.* Психоанализ и этика. - ООО "Издательство АСТ-ЛТД", 1998. - 568с.

11. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник. - К.: Академвидав, 2005. - 608 с.

12. Чмут Т.К. Культура спілкування: Навч. посібник. 2-е вид. - Хмельницький: ХІРУП, 1999. - 359 с.

13. Уилсон Р.А. Квантовая психология / Пер. с англ. - К.: ЯНУСД, 1998. - 224 с.

В статье обосновывается необходимость изменения подходов к формированию эффективных стратегий мышления современных управленцев на основе новых научных данных. Описано шесть критерий парадигмы нового мышления и наведены примеры их реализации в разных сферах жизнедеятельности общества, в управлении. В соответствии с этими критериями проанализированы работы известных ученых, украинских экономистов, социологов, психологов, этиков в контексте решения актуальных проблем современности. На основе новой парадигмы мышления, выводов фрактальной психологии анализа практики предложено подходы к формированию эффективных стратегий мышления современных управленцев, которые могут обеспечить успех в решении сложных проблем современности.

In the article is proved a necessity in the change of approaches to forming effective strategies of thought of modern managers on the basis of new scientific information. Six criteria of paradigm of new thought are described and the examples of their realization are resulted in the different spheres of vital functions of society, foremost, in a management.

In accordance with these criteria, works of prominent scientists are analysed, in particular, books of Ukrainian economists, sociologists, psychologists, in the context of working out actual problems of contemporaneity.

On the basis of new paradigm of thought, positions and conclusions of fractal psychology, analysis of practice, approaches to forming of effective strategies of thought of modern managers are offered, which can provide success in working out thorny problems of present time.

**КЕРІВНИК НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ:
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ**

На основі аналізу особливостей діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів визначено шляхи вдосконалення їх підготовки в системі вищих навчальних закладів.

Ефективна діяльність освітніх організацій в Україні у період здійснення освітніх реформ багато в чому залежить від активності та професіоналізму менеджера освіти, яким є директор загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з цим на сучасному етапі розвитку вищої школи в Україні особливого значення набуває об'єктивна оцінка та аналіз системи підготовки менеджерів освіти.

Перехід України до ринкової економіки обумовлює нагальну потребу в модернізації підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, у створенні команди професіоналів-управлінців у галузі загальної середньої освіти.

Ця ситуація також зумовлена появою різноманітних за статусом та завданнями загальноосвітніх навчальних закладів: ліцеїв, гімназій, колегіумів, шкіл-комплексів, шкіл-об'єднань тощо. Така різноманітність організаційних освітніх моделей вимагає від керівника сучасних знань та вмінь з менеджменту організацій, стратегічного, інноваційного, шкільного менеджменту, а також менеджменту діяльності лідера в освіті, менеджменту персоналу, формування організаційної культури школи, управління якістю діяльності школи, здійснення маркетингу в освіті та зв'язків з громадськістю, фінансового менеджменту та психолого-управлінського консультування.

Розглядаючи загальний менеджмент в освіті як науку про ефективне використання людських і матеріальних ресурсів в умовах ринкових відносин, необхідно побудувати таку систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників шкіл, яка ґрунтується на теорії освітнього менеджменту, який є складовою

загального менеджменту й характеризується якісним використанням інтелектуального потенціалу учасників навчально-виховного процесу (учнів, учителів, батьків, членів адміністрацій, громадських організацій тощо) та матеріальних ресурсів в умовах ринку.

Виходячи з цього, доцільним є вивчення організаційно-педагогічних особливостей діяльності та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів як менеджерів освіти у системі вищої освіти України.

Слід зазначити, що професійна компетентність керівника школи визначається сукупністю таких головних компонентів:

- знання, необхідні для даної педагогічної діяльності або посади;
- уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;
- професійні, ділові та особистісно значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків;
- загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і естетичних принципів особистості;
- мотивація професійної діяльності.

Вивчення та ефективна реалізація даних компонентів має бути покладена в основу побудови навчального плану підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти всіх рівнів. Базовий (галузевий) стандарт професійної діяльності директора школи у процесі його підготовки у вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів має будуватися за такими основними складовими управлінської діяльності: бачення стратегії та розвитку, керівництво і моніторинг освітнього процесу, мотивація та управління персоналом, управління розвитком та фінансами, внутрішня та зовнішня комунікація.

Загальновідомо, що чинником трансформування діяльності, яка відбувається в процесі здійснення менеджменту, є складні системи управління роботою людей, які мають три основні види: політична, економічна та соціальна. Їх об'єднавчим аспектом є те, що в них одночасно діють дві взаємопов'язані підсистеми: першу утворюють

об'єкти управління, другу – суб'єкти. Всі три системи підпадають під вплив зовнішнього середовища і самі змінюють це середовище.

Таким чином, менеджмент політичний, економічний і соціальний перебуває в тісному взаємозв'язку з освітнім менеджментом, одним із видів якого є шкільний менеджмент, який характеризується комплексом організаційних форм, цілеспрямованих впливів керівника школи на діяльність персоналу та прийомів управління взаємодією освітніх процесів, до яких належать навчально-виховний, навчально-пізнавальний та самоосвітній [1, 133].

Головна мета будь-якої освітньої організації, незалежно від управління, на якому вона функціонує, полягає у забезпеченні навчання, виховання і розвитку особистості. Тобто кінцевим „продуктом” функціонування освітньої організації, на який мають працювати всі рівні управління, від найвищого (Міністерство освіти і науки) до найнижчого, але основного (навчального закладу), є „живий” об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки і є діячем (суб'єктом цих стосунків). Освітні організації мають, на відміну від інших, унікальну, неповторну місію, що відзначається величезною складністю.

Результати аналізу управлінського досвіду свідчать, що сьогодні в багатьох освітніх організаціях спостерігається певне „викривлення” основної місії і цілей діяльності, яке проявляється в тому, що в ієрархії цілей приховане місце посідає не забезпечення навчання, виховання та розвитку особистості, а отримання значних прибутків від освітньої діяльності. Особливо ця тенденція притаманна діяльності навчальних закладів приватної форми власності, хоча аналогічні процеси притаманні також і для діяльності деяких державних навчальних закладів.

У період переходу України до ринкових відносин для загальноосвітніх навчальних закладів актуальним є застосування теоретичних положень і практичних рекомендацій менеджменту освіти як науки про управління освітніми організаціями, внаслідок якого останні не лише переходять у якісно новий стан, а, що найголовніше, стають конкурентоспроможними. Сучасний керівник навчального закладу має в повній мірі й ефективно реалізовувати інноваційний освітній менеджмент. Важливим в інноваційному

освітньому менеджменті має бути не лише результат праці педагогів і учнів, а й умови, що забезпечують цей результат. За таких умов сам заклад освіти стає інноваційним загальноосвітнім навчальним закладом, який під патронатом наукових установ проводить системну науково-дослідницьку роботу щодо здійснення освітніх інновацій.

Керівник навчального закладу має в повній мірі володіти технологією розробки концепції та комплексно-цільової програми розвитку школи. В сучасних умовах розвитку суспільства розробка цільової програми, орієнтованої на розвиток одного або ж декількох з аспектів діяльності школи, недоцільна. Більш ефективною є розробка комплексної цільової програми розвитку школи, при підготовці якої керівник сучасного навчального закладу має враховувати наступні чинники: вихідні науково-теоретичні положення забезпечення розвитку школи; визначення генеральної мети; опис системи завдань, поставлених перед виконавцями; перелік показників, що характеризують успішність досягнення мети; перелік заходів, термінів їх проведення, виконавців; опис ресурсного та інформаційного забезпечення управління процесом виконання завдань; визначення механізмів контролю за ходом виконання програми; поточний та підсумковий аналіз виконання програми; опис заходів регулювання і коригування виконання програми тощо.

За умови здійснення в нашій країні освітніх реформ дії керівника навчального закладу не можуть зводитися до простого реагування на зміни, що відбуваються в соціальних сферах взагалі та сфері освіти зокрема. Сьогодні на перше місце висувається необхідність свідомого управління змінами за допомогою науково обґрунтованого механізму передбачення, регулювання, пристосування до мінливих зовнішніх умов функціонування організацій. Демографічні та етнічні зміни, оновлення парадигми освіти, освітніх технологій, запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, інтеграція в Європейський освітній простір, розробка нових концепцій управління є чинниками, що суттєво впливають на основи діяльності шкіл. Останнім не завжди вдається в повній мірі задовольняти зростаючі запити замовників освіти (учнів, батьків, окремих прошарків суспільства, культурно-

етнічних груп, громадських організацій) і вимоги суспільства, запроваджувати інноваційні освітні концепції, нові технології управління, наукові підходи до організації навчального процесу, виховання й розвитку учнівської молоді, управління школою; виступати гарантом інтелектуального, фізичного, морального, психічного розвитку і саморозвитку особистості. Орієнтація школи на зовнішнє середовище, її спрямування на забезпечення розвитку соціуму мають бути покладені в основу діяльності керівника навчального закладу.

Керівник навчального закладу має досконало володіти принципами стратегічного управління, яке в адаптованому до системи освіти вигляді передбачає: визначення й ранжування довгострокових цілей управлінського і педагогічного процесів, які відповідають закономірностям розвитку сфери освіти в цілому та інтересам школи зокрема; формування стратегії розвитку освітньої установи; оцінювання та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей з урахуванням внутрішніх і зовнішніх умов функціонування школи в даний період; вибір і поступове здійснення суб'єктами управління управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію процесів управління, навчання, виховання, розвитку учнівської молоді, професійного і творчого росту кадрів до несподіваних змін, реалізацію економічно обґрунтованих проектів; реалізацію ресурсного підходу (оцінювання потреби в людських, енергетичних, фінансових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсах) для започаткування або підтримання процесів; підтримання зв'язку школи із зовнішнім соціальним середовищем і врахування факторів його впливу (соціальних, політичних, технічних, технологічних, економічних, педагогічних).

Здійснення ефективного керівництва загальноосвітнім навчальним закладом в сучасних умовах неможливе без врахування сучасних тенденцій, законів та закономірностей управління інноваційними процесами. До сучасних тенденцій управління інноваціями у загальноосвітньому навчальному закладі ми відносимо: активізацію суспільних і державних зусиль для виведення загальноосвітніх навчальних закладів на рівень міжнародних стандартів і досягнень; перехід до принципів

інноваційної педагогіки; прагнення керівників опанувати технології професійного менеджменту і реалізувати їх в управлінській діяльності; орієнтація на самофінансування, підприємницьку діяльність, залучення інвестицій; прагнення керівників та педагогів підвищити конкурентоспроможність навчального закладу [2].

Нові економічні умови, розвиток ринкових відносин дедалі більше впливають на різні сфери суспільного життя, в тому числі й на діяльність освітніх закладів. Знання закономірностей і принципів економічного розвитку є необхідною передумовою науково обґрунтованого управління сучасною школою, що дає керівникам шкіл змогу впевнено приймати управлінські рішення, визначати стратегію й тактику розвитку педагогічної системи школи, раціонально використовувати матеріальні, фінансові та людські ресурси. Отже, освітній маркетинг можна визначити, як один із напрямів управління навчальним закладом в умовах ринкової економіки, який забезпечує дослідження попиту на освітні послуги та певні знання понад стандарти, встановлені державою, вплив на розвиток освітніх потреб громадян, формування позитивного іміджу навчального закладу, розробку та впровадження концепцій надання якісних освітніх послуг. З позицій освітнього маркетингу керівник сучасної школи повинен вміти: вивчати ринок, динаміку споживчого попиту; враховувати вимоги ринку в організації педагогічного процесу; впливати на ринок за допомогою педагогічних і управлінських засобів; заохочувати педагогічних працівників до творчого розв'язання проблеми підвищення якості освіти; урізноманітнювати форми та види освітніх послуг; сприяти підвищенню професіоналізму педагогів; забезпечувати своєчасне надання нових освітніх послуг, уникати запізнення у виході на ринок; сегментувати ринок відповідно до різних груп споживачів, різних запитів, намагатися точно визначити ту групу споживачів, якій слід пропонувати ту чи іншу освітню послугу; забезпечувати переваги свого навчального закладу в умовах конкуренції шляхом надання освітніх послуг у більшому обсязі та кращої якості; орієнтувати стратегію маркетингу на перспективу [3].

Таким чином, управління загальноосвітніми навчальними закладами буде більш ефективним за умови використання

керівниками закономірностей і технологій менеджменту й маркетингу.

Сучасний стан загальної середньої освіти характеризується все більшою її відкритістю та самостійністю. Централізовані бухгалтерії при відділах та управліннях освіти, як форма фінансового, матеріально-технічного та економічного забезпечення функціонування освітніх закладів як соціальних інституцій, сьогодні не в змозі в повній мірі задовольняти їх ефективний розвиток. Необхідно усвідомлювати той факт, що в такій невиробничій сфері, як освіта, діють закони вартості, правила маркетингу, принципи фундаментального та технічного аналізу ринків. Незалежно від освітніх цілей навчального закладу, в ньому постійно відбуваються процеси реалізації трудових і матеріальних ресурсів, виробництво, обмін, накопичення та споживання специфічних виховних і освітніх послуг.

Отже, зараз, коли ринкові відносини обумовлюють діяльність організацій будь-якого напрямку (зокрема закладів освіти), а конкурентна боротьба визначає, хто залишиться на ринку, керівникам навчальних закладів життєво необхідно здобувати фінансово-економічну освіту певного рівня. Керівник сучасного навчального закладу має володіти основами сучасного фінансового менеджменту, який являє собою процес вироблення мети управління фінансами та здійснення впливу на фінанси за допомогою методів і важелів фінансового механізму для досягнення мети. Він мусить знати: теорію фінансів, кредиту та фінансового менеджменту; бухгалтерський облік; чинне законодавство держави в галузі фінансової, кредитної, банківської, біржової та валютної діяльності; порядок здійснення операцій на фінансовому ринку; основи економіки суб'єкта господарювання зовнішньоекономічної діяльності, оподаткування; методику та методологію економічного аналізу.

З огляду на це, у навчальних планах підготовки освітніх менеджерів спеціальності „Управління навчальним закладом” освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” у системі вищих навчальних закладів України мають бути такі дисципліни як: „Менеджмент організацій”, „Стратегічне управління”, „Менеджмент інновацій”, „Менеджмент персоналу”, „Маркетинг в

освіті та зв'язки з громадськістю”, „Фінансовий менеджмент”, які визначають загальну стратегію менеджменту. Їх зміст повинен бути адаптованим до специфіки функціонування загальноосвітніх навчальних закладів різних типів та форм власності, з урахуванням життєдіяльності освітніх закладів, як специфічних соціальних інституцій.

Разом з тим, з огляду на загальновідомі поняття менеджменту, учитель у школі по суті є також менеджером навчально-пізнавального, навчально-виховного і самоосвітнього процесів як суб'єкт управління ними; керівник же школи виконує роль менеджера, який займається визначенням та реалізацією різних освітніх процесів, забезпеченням їх динамічної взаємодії. Він є суб'єктом управління цими процесами в школі.

Слід також відмітити, що шкільний менеджмент має певні особливості, що відрізняють його від загальноосвітнього. Вони відображаються у притаманних школі принципах, чинниках, формах організації освітніх процесів, її місії, меті, засобах діяльності, культурних традиціях, цінностях, а також в особистісній орієнтації та характері впливу директора на ввірений йому шкільний персонал.

Метою та завданнями шкільного менеджменту є: забезпечення ефективного і планомірного використання сил, можливостей і часу всіх працівників навчального закладу та учнів; визначення відповідності діяльності менеджерів освітнього процесу школи та інших навчальних закладів конкретним цілям і реальним планам соціально-економічного і духовного розвитку суспільства; забезпечення повноти, узгодженості, взаємопов'язаності, конкретності й реальності певних цілей, підпорядкованості їх основній меті – вихованню, навчанню й розвитку школяра, як вільної, відповідальної і творчої особистості, формуванню в нього активної життєвої позиції, вмінь і знань, що сприяють досягненню успіху в навчанні, духовних орієнтирів та моральних чеснот [4].

Одним із специфічних напрямів діяльності школи є організація методичної роботи, основні функції якої полягають у методичному та науковому забезпеченні інноваційного розвитку закладу освіти. Вона може реалізовуватись як двокомпонентна система, що передбачає співвідношення одночасно предметних і творчих

об'єднань учителів [5, 63]; система творчої діяльності членів педагогічного колективу, що передбачає організацію „творчих педагогічних майстерень” [6, 81].

Суть двокомплектної структури моделі організації науково-методичної роботи в школі полягає в тому, що педагогічні працівники об'єднуються одночасно у дві групи: як члени методичного об'єднання учителів-предметників та як учасники творчих груп учителів, зацікавлених у виконанні певного дидактичного, виховного, чи управлінського завдання.

У методичних об'єднаннях учителі працюють за індивідуальними планами і загальним планом роботи школи, вирішуючи традиційні питання: забезпечення якості виконання програм, дотримання методики викладання дисциплін, методів обліку і контролю знань, організації обміну досвідом, проведення предметних олімпіад. Творчі ж групи вчителів працюють на основі колективно-розподільного принципу. Вони спільно розробляють комплексну цільову програму щодо формування модуля навчально-виховного комплексу. В рамках цієї програми кожному визначається конкретне завдання для осмислення і практичного виконання.

Науково-методична робота в школі спрямована, як правило, на виконання трьох основних груп питань:

- інноваційного розвитку школи;
- формування наукового потенціалу членів педагогічного колективу школи;
- сприяння інноваційній педагогічній діяльності та розвитку творчої особистості педагога.

Забезпечення якості освіти є одним із пріоритетів освітньої реформи України. Разом з тим системі освіти бракує стандартів оцінювання результатів, які могли б вплинути на центральні чи місцеві стратегії і фінансування у сфері освіти або забезпечити надання студентам, батькам, викладачам та іншим зацікавленим особам даних про показники якості.

У сучасних стратегіях освіти використовуються не лише традиційні кількісні показники (рівень грамотності, відсоток населення, що продовжує навчатись, тощо), вони зорієнтовані на складний комплекс критеріїв, що пов'язані з якістю освіти

(досягнення стандартів, співпраця з партнерами і середовищем тощо). Поняття якості освіти охоплює практично всі аспекти та виміри діяльності освітнього закладу. Воно включає не лише оцінювання досягнень учнів, але також загальний стан функціонування навчального закладу, атмосфери, яка панує в шкільному колективі.

Проте інституції, покликані оцінювати роботу школи, у своїй діяльності зосереджуються передусім на виконанні контрольної функції, хоча основним завданням оцінювання є проектування необхідності та можливостей творчого розвитку педагогічного колективу, управлінських кадрів [7]. Одна школа може покращувати якість або підвищувати складність контрольних завдань, інша – вдосконалювати професійні якості співробітників. Всі вони займаються забезпеченням якості, але вочевидь не забезпеченням якості, що охоплює всі аспекти діяльності школи. Всеохопне забезпечення якості означає:

- залучення всіх працівників до діяльності школи;
- охоплення всіх аспектів діяльності освітнього закладу;
- орієнтацію на мету, з якою погоджуються всі члени навчального закладу;
- впровадження змін за допомогою систематичної, керованої роботи.

Оцінювання якості роботи школи в умовах зміни освітньої політики та реформування системи освіти вимагає від керівника закладу освіти глибокого розуміння підходів до забезпечення якості діяльності окремо взятого закладу освіти.

В узагальненому вигляді керівник навчального закладу системи загальної середньої освіти повинен володіти такими основними напрямками діяльності освітніх менеджерів:

1. Організація колективної роботи щодо прийняття управлінських рішень з питань освіти (методів викладання, навчально-методичного забезпечення, стратегій та процедур оцінювання).

2. Допомога в узгодженні навчальних планів та програм, забезпечення їх відповідності глобальним планам (місії) школи.

3. Заохочення вчителів до подальшого підвищення кваліфікації, надання їм підтримки у цьому, перевірка досягнення очікуваних результатів підготовки.

4. Позитивне оцінювання успіхів та досягнень учнів, спонукання вчителів до такої самої поведінки.

5. Створення в школі сприятливого соціально-психологічного клімату, що заохочував би до творчої педагогічної діяльності тощо.

Враховуючи коло обов'язків керівника загальноосвітнього навчального закладу, у навчальні плани їх підготовки доцільно вводити вивчення й таких специфічних дисципліни, як „Система методичної роботи в школі”, „Розробка та забезпечення системи виховної роботи в закладі освіти”, „Роль класного керівника у забезпеченні якості освіти”, „Керівництво та контроль за якістю діяльності школи” тощо.

Вищезазначені підходи до організації підготовки управлінців освіти спеціальності „Управління навчальним закладом” у вищих навчальних закладах дадуть змогу вдосконалити ефективність їх діяльності, підвищити організаційні та якісні засади їх функціонування, що в свою чергу сприятиме успішному вирішенню проблем реформування системи освіти в Україні, її входження в європейський освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003.

2. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: Науково-методичний посібник / За ред. Даниленко Л. – К.: Логос, 2001.

3. Олійник В.В., Медведь В.В. Цільове управління навчальними закладами в ринкових умовах: навчальний посібник / За ред. Дмитренка Г.А. – К.: 2002.

4. Вазина К.Я., Петров Ю.И. Педагогический менеджмент. – М.: 1991.

5. Зоц В.М. Управління навчально-виховним комплексом модульного типу // Школа на рубежі ХХІ століття: управлінський

аспект: Наук.-метод посібник / Л. Калініна, М. Лукашевич, Н. Островерхова та ін. – К.: ПП „Компанія „Актуальна освіта”, 2000.

6. Шукевич Ю. Структура творчої педагогічної майстерні // Фінансовий ліцей. Шлях довжиною 5 років. – К.: 2001.

7. Дзежговська Д. Навчання вчителів. – Львів: Літопис, 2002.

На основе анализа особенностей деятельности руководителей общеобразовательных учебных заведений определено пути улучшения их подготовки в системе высших учебных заведений.

On the basis of analysis of activity features of leaders of general educational establishments the ways of perfection of their preparation in the system of higher educational establishments are certain.

Яскула Сильвия

ОБЩЕСТВА В НОВОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Появление и использование новых информационно-коммуникационных технологий почти во всех сферах жизни явилось причиной общественных изменений и появления нового общественного типа, так называемого информационного общества [3]. Эти изменения происходили параллельно со сложными общественными, экономическим, культурными и психологическими процессами, в следствии которых, кроме всего прочего, наступил разрыв традиционных связей и дезинтеграция традиционного общества, которое характеризовалось постоянством, неразрывностью и иерархией.

В настоящее время члены традиционных обществ оснащены современными средствами коммуникации, входят в общественные отношения, в которых взаимодействия становятся поверхностными и изменёнными в следствии использования технологических инструментов. В результате этих процессов наблюдается изменение ценностей и целей обществ. Это изменение происходит через индивидуализм, децентрализацию и упрощение иерархии в

разобшённом обществе. Новые технологии создают среду, в которой исчезает чувство точно определённых общественных связей, что ведёт к описанному исследователями информационного общества социальным изменениям, названными термином „потерянные общества” [15, 159]. В информационном обществе время, пространство и место теряют свою сущность, в том числе касающуюся натуральной среды, а также уменьшается значение непосредственных связей и непосредственной коммуникации. Значительно меняется роль общественных организаций, структур действия, самоидентичности, культуры, языка или способа поведения. Новые средства массовой информации, а прежде всего Интернет, создали новый тип отношений между участниками виртуального общества. Несмотря на негативные явления, такие как фрагментаризация или углубление социальных различий, при создании виртуального общества, с самого начала своего существования они имели огромное влияние на социальные и образовательные структуры, культуру и демократические процессы через средства массовой информации [9].

Появление виртуального общества, а что из этого следует, новой формы сосуществования между обществами и средствами массовой информации, ведёт к новой формулировке самого понятия общественности. Появляются новые чувства общности единения; при этом понятия времени и места теряют своё значение. В этой ситуации особо необходимым является новое понимание и новое значение информационного пространства, которое становится всё более сложным целом взаимодействий. Кроме того, оно приобретает новую ценность. Это касается также функций, связывающих реальный и виртуальный, индивидуальный и общественный, прошлый и создающийся миры. Понимание этого явления требует разных концепций реальности [9] основанных на многих науках и методологиях. Следующим трудным моментом является её определение, т. к. термины, которыми мы пользуемся сегодня, появились в несуществующих в настоящее время условиях; а их использование для определения пространства, в котором мы существуем, может иметь только метафорическое значение. Насколько попытки определения этого понятия могут сузить взгляд на то, что по-настоящему является новым и нетипичным сегодня,

настолько понимание сути явлений и процессов, происходящих в них, позволяет увидеть перемену их прежних ролей и функций, а также создать новые формы самоидентичности как индивидуальной так и коллективной, а также новых форм этничности.

Современное информационное пространство

Пространство, в котором происходит процесс передачи информации, существует так долго как существует сам процесс коммуникации. Но само понятие „информационное пространство” является довольно новым. Чаще всего его связывают с появлением и развитием новых *информационно-коммуникативных технологий*, в особенности Интернета. В более узком значении этого слова оно существует в документах Евросоюза. В них определены направления по созданию единого Европейского информационного пространства в соотношении с цифровой конвергенцией [10]. Но всё-таки нельзя сводить взгляды на современное информационное пространство только к технологическому аспекту. Следовало бы также рассмотреть его с более широкой перспективы: со стороны его общественного, педагогического или аксиологического значения.

Современное информационное пространство, в котором информации передаются, преодолевая многие традиционно понимаемые границы, выходит за рамки категорий физической отдалённости от её носителей, а сама информация создаётся в процессе взаимоотношений и воздействия многих субъектов, становясь частью динамических, а часто виртуальных и, в значимый способ „ставших нереальными”, процессами коммуникации. Метафорика этого пространства изменяет его обычное понимание, т.к. его невозможно определить параметрами, используя при этом исключительно физические категории.

Та новая идея современного пространства требует от нас поисков ответа на вопрос, на каком качественном уровне и количественном изменении мы находимся в настоящее время? Определённый взгляд на эту тему нам может дать сравнение информационного пространства в классическом и современном понимании, которое переносит его в виртуальное пространство, а

значит в такое, которое в большой степени поддаётся *детерриториализации*.

Таблица 1

Отличия информационного пространства с точки зрения классического и виртуального подходов.

		ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО	
		В КЛАССИЧЕСКОМ понимании	В ВИРТУАЛЬНОМ понимании
1.	место		
	информация всегда связана с местом её появления ,получения или хранения	информация не находится в каком-либо особенном месте, с которым мы должны её идентифицировать	
2.	время		
	мы можем получить информацию в определённое или временно определённое время	доступ к информации возможен вне однозначно определённого времени, которого можно и не заметить; многоразовая доступность на желание получателя	
3.	форма присутствия человека		
	требуется физическое присутствие человека	<i>телеприсутствие</i> , человек подключён к механическим устройствам, его присутствие не является непосредственным	
4.	пространственные границы возможностей человеческого воздействия		
	точно определённое физическое расстояние элементов, пересекающих границы, связанные с традиционными транспортными средствами и движением информации	экстериориальность, границы пространства независимы от физического, материального и природного пространства, в котором мы существуем	
5.	расстояние		
	покорение пространства на длительное время в современной истории основывалось на уменьшении физических и технологических барьер, преодолевания расстояний	способность физического преодолевания расстояний потеряла своё значение	
6.	транспортирование(телепортация)информации		

	ограниченная возможность переноса информации с одного места в другое	современное информационное пространство является сильнейшим орудием, которое позволяет быть независимым от местных, контекстуальных и физических ограничений, систематически возрастает возможность переноса информации с одного места в другое или высылание её одновременно в несколько мест
7.	способ доступа к информации	
	обусловлен физическими свойствами места и возможностью движения между ними	возможен доступ из разных мест, а способы являются разными, дополняющимися в зависимости от его коммуникационных и технологических компетенций человека
8.	правила отбора информации	
	коммуникационные	альтернативные
9.	передача информации	
	пространственная линейность-организация передаваемой информации в зависимости от места её получения, которое предусматривает то, что получатель будет узнавать её в соответствии с чётко определённым в пространстве и ситуациях порядке (пространственная упорядоченность, связанная с причинно-следственным мышлением)	пространственная мультилинейность-одноразовое прочтение информации хотя и является линейным и контекстуальным, но этих возможностей линейных способов „прочтения” и контекстов их декодирования очень много, а очерёдность прочтения отдельных информационных и их содержание определяет сам получатель
10	испытание информационного пространства	
	информации воспринимаются в осознании их неразрывной связи с коррелятами их местонахождения, времени и функций	Иммерсия-получатель погружён в испытание информации в значительной мере трансконтекстуальным способом, который поглощает в себе
11	присутствие в пространстве	
	„репрессивные” ограничения форм присутствия в физическом мире	интерактивность-человек уже не может просто „быть” в мире, где существует установленное и стабильное

		пространство, а должен влиять на этот мир и создавать само пространство
12	обозначение пространства	
	обозначение пространства гетерореферентивное- с мыслью о способе и месте других	пространство обозначено как самореферентивное-для блага ориентации наблюдателя (среда является источником различных испытаний наблюдателя) [12].
13	общественные связи	
	конкретные связи, находящие своё определённое место в среде, истории и контексте	абстрактные связи, часто лишённые непосредственных человеческих контактов [16].
14	активность	
	пространственно определённая	мобильная, пространственно-разбросанная, часто трудная в определении её местонахождения или находящаяся одновременно в нескольких местах (в медиальной цивилизации)
15	общественная структура в информационном пространстве	
	вертикальная; определяет центральное, периферическое, близкое и отдалённое от информационных осей распределения, доступа и деления место	горизонтальная, братская, с переменными и нарушающими правилами доступами

Традиционное информационное пространство формируется осмысленными действиями человека и имеет символический характер, а одновременно определяется эмоциональным состоянием, в большой степени оценивающим, в результате чего наступает адаптация пространства до размеров собственных представлений о нём, при его одновременном исследовании. Его формированию способствуют совместные опыты, коммуникация, знания, ценности и символы. В виртуальном информационном пространстве человек находится в подвешенном состоянии между тем, что реально и тем, что виртуально. В этом случае наблюдается реинтерпретация физической сферы человека, т. к. становится она определённой группой информации, вписывающихся в сетевые структуры (социально-культурные).

Много характерных черт современного информационного пространства трудно назвать классическими, т.к. трудно найти однозначный коэффициент. Другой взгляд позволяет охватить совершенно новые явления этого пространства, к которым можно занести следующие:

- одновременное функционирование разных величин существования в зависимости от системы соотношений. В новом информационном пространстве возможно нахождение одновременно в нескольких местах [11];

- *ingres*(вступление) термин, который акцентирует тот факт ,что возможно существование без конкретной цели. Участники современного информационного пространства вместо того, чтобы идти вперед (*progressa*), предпочитают „входить” в интенсивность моментов, радость черпания мира или удовольствие от совместного пребывания.

- ограниченные размеры участия и лояльности по отношению к одной группе и её пространственных ресурсов, в том числе отсутствие эмоциональной самоидентичности с одной из групп или пространством её существования; непостоянные связи между участниками сети, которая является трансгрессивным пространством;

- стратегия действий личности не определена её местонахождением и связанными с ней ограничениями, предпочтениями и выборами и часто не выступает в соотношении с компактной культурной системой или совместным опытом, которые являются результатом жизни в конкретном временно-пространственном обществе;

- самоидентичность личности принимает во многих своих аспектах форму проектируемой самоидентичности [4]. Она перестаёт быть атрибутом, определяющим существование человека в конкретном месте и времени и становится объектом поиска человека в информационном пространстве. Самоидентичность становится, в сущности, эффектом компромиссов и переговоров; основывается на условии, что участники сети ожидают удовлетворительного отождествления в широком и открытом спектре информационного *universum*;

- информационная культура формируется под влиянием

детерриториальных импульсов; гомогенизация и гибридизации культурных ценностей является постоянным следствием информационных течений во времени и пространстве; мир ценностей оторван от места и времени своего появления и вписан в виртуальное пространство (генерируется перебором информации, часто беспорядочно, не существует трансцендентальное чувство смысла и цели); информационная культура находится под коммерческим влиянием, нет стандартов в процедурах доступа к ней, отзываются и по-новому открываются традиционные, народные и национальные, но оторванные от своих натуральных содержаний, мотивы;

- упадок классических вариантов общественных структур, его интенсивность („интенсивность” по М. Маффесоли [13] заставляет перейти в другое времяизмерение, где можно свободно перемещаться или иметь иллюзию свободы.

Новое информационное пространство, с одной стороны значительно расширяет круг отношений между информацией и саму площадь деятельности человека, а с другой стороны появляются совершенно новые угрозы, о существовании которых следует иметь представление. Приведённые ниже некоторые примеры угроз, связанных с разными аспектами современного информационного пространства, свидетельствуют о появлении новых проблем:

- Субъективность человека уступает место отношениям между пространственными элементами, которые его создают, а не наоборот.

- Эквивалентность и относительность систем ценностей. Изменчивость, временность, фрагментарность, функциональность, аспектность и частичность наличия человеческих ценностей в информационном пространстве.

- Развитие индивидуальной самоидентичности, которая характеризуется недоверчивым подходом ко всем общинным формам жизни.

- Ухудшение взаимодействий из-за недостатка невербальных информации о исследуемых эмоциях, в результате которых наступает их значительная деперсонализация.

- Дефективность функций управления процессом

посреднических взаимодействий, являющихся результатом исчезновения личных отношений.

- Уменьшение общественных и нормативных показателей, которые регулируют и совершенствуют общественные отношения в непосредственной коммуникации.

- Эффект групповой поляризации, проявляющийся в тенденции к принятию решений, выражающих более радикальных, чем первоначально принятых, мнений членов группы.

- Невозможность принятия некоторых невербальных коммуникатов, таких как проксемикальные информации.

- Отчуждение, или субъективное чувство отчуждения или отделения от реальности, чуждость по отношению к себе и другим.

- Экзистенциальное беспокойство - виртуальная информация может вызывать подозрения касательно её соотношений с реальностью и манипуляциями, а в конце концов можно подвергать сомнению самоидентичность личности.

Общества в современном информационном пространстве

Современное информационное пространство, характеризующее изменчивостью и разнородностью, выразительно показывает насколько динамично существует в ней понятие общности. Множество взаимодействий и отношений, изменяющихся в разных контекстах, создаёт виртуальное пространство, являясь причиной возникновения различных общественных типов, приспособленных к разным ситуациям; что, с одной стороны, указывает на их многоаспектность и многоуровневость, а, с другой стороны, может служить показателем сильного кризиса в обществе. Постоянное нарушение границ, подвижность, а часто кратковременность и „мерцание” в контактах между людьми, является основной чертой современности, ведущей к частой перемене имиджа участниками пространства. Вместе с символическим видением мира и системой отношений, самоидентичность становится объектом преобразований как в личностном, так и групповом измерении. И это „проектируемая” самоидентичность [2; 4; 5] является результатом разного вида стратегий переплетения: с одной стороны соединения и создания мировоззрения, поведения и ценностей, а также интенсивности явления стирания и наслаивания культур. Таким

образом, она является ответом на динамику развития современного мира и требований, предъявляемых к процессам глобализации, в которых следует сделать выбор и самоопределиться.

Нельзя не заметить того факта, что современное информационное пространство даёт широкие возможности и выступает в качестве посредника опытов, которые в свою очередь формируют самоидентичность. В этих условиях самоидентичность становится „рефлексивным мониторингом” [7]. Вышеупомянутая рефлексивность, проявляющаяся в создании собственного „я”, обращается к многократным выборам, связанным с взаимодействием разных общественных групп. С одной стороны, сохраняются стройные выборы самоидентичности, или биографические ссылки, а с другой стороны, они постоянно удостоверяются и модифицируются. Те новые чувства самоидентичности создаются в рамках проекта создания несуществующих ранее общественных отношений. Нельзя не заметить важного факта, касающегося исследования самого себя и собственных эмоций. В новом информационном пространстве это происходит в условиях одиночества, без чувства психологической помощи или чувства безопасности, ибо общность и традиции заменяются безличной игрой проектов и имиджей.

Авторы исследовательских работ, посвящённых виртуальному обществу часто указывают на его негативные черты [6]. Кроме всего прочего, они обращают внимание на отсутствие иерархической структуры информационного общества, на нестабильность и ограниченность этой структуры и целей функционирования. Они также подчёркивают тот факт, что принадлежность к виртуальному обществу является слабой и подвержена флуктации, а культура самоидентичности, созданная в Интернете, ограничена и исключает серьёзный диалог между участниками.

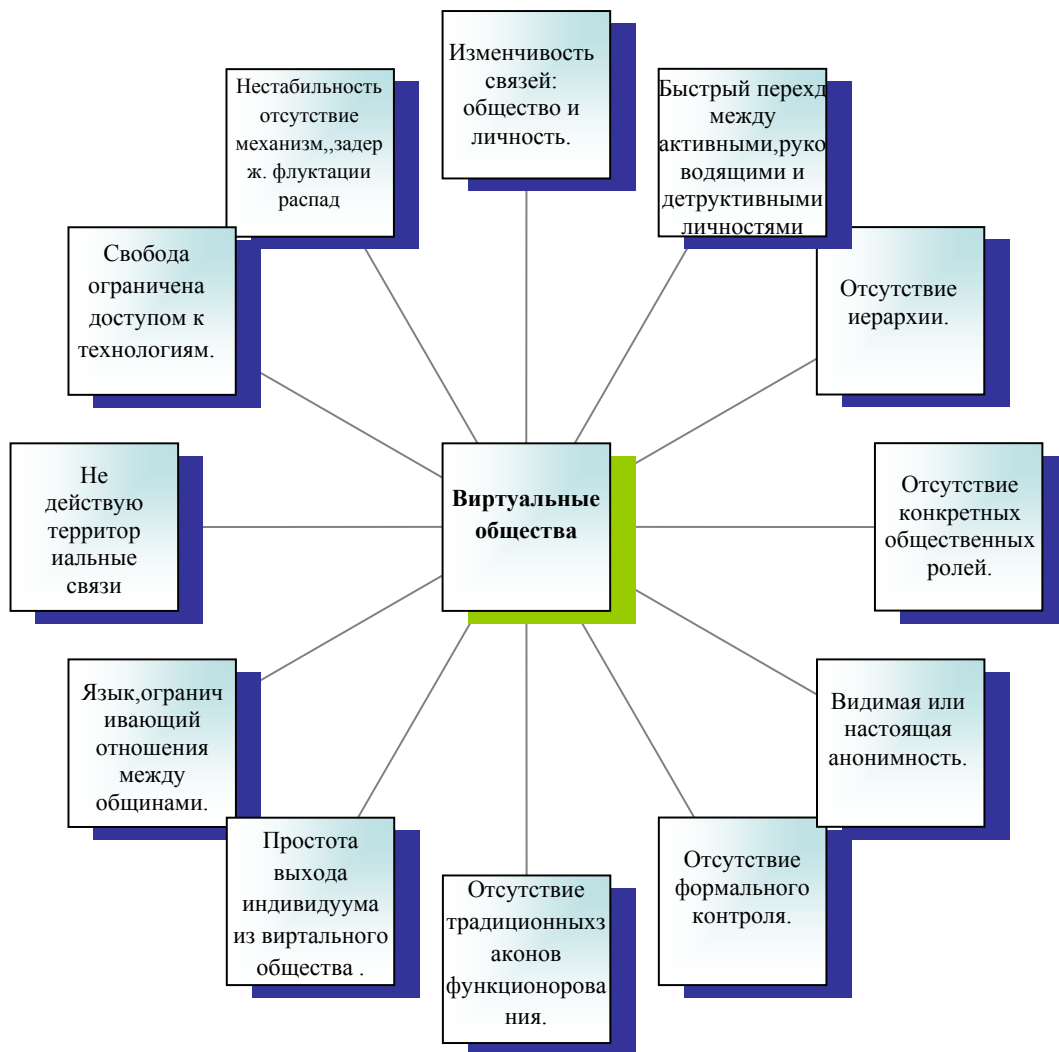


Рисунок 1. Примеры уничтожительных черт виртуального общества.

С другой стороны, виртуальное общество имеет возможность преодоления натуральных барьеров (например, расстояний между местом работы и домом), и даже создания общностей, выходящих за рамки одной страны в сети. А таким образом, и общества, в ситуациях, когда по разным причинам её неограниченное функционирование в реальном мире, затруднено. Виртуальные общества могут утверждать некоторые формы общности, которые могли бы проявиться в других формах общественной организации например меньшинства, члены которого не могут поддерживать явных общественных связей из-за культурных, нравственных или правовых причин. Эти общества характеризуются такими ценностями, как свобода слова, равенство и свободный доступ,

которые способствуют демократическим процессам и публичным дискуссиям.

В новом информационном пространстве коммуникация и этническая общность меняют свои классические формы, которые приобретают черты информационного общества. Меняются также инструменты передачи ценностей и этнической символики, которая разделяет такие категории, как территория и этническое пространство. Та последняя категория становится всё более трансгрессивной, мобильной и полиморфной. Отдельные этнические пространства легче и чаще переплетаются, становясь в сущности многоэтническими и находят много новых синергических пространств. Меняются формы доступа и передачи исконных ценностей этнических культур, а также возрастает значение межкультурных связей. В этой связи встаёт вопрос: что ограничивает этнические культуры? Как изменяется сама этничность в условиях виртуального пространства? Ослабляет ли посредничество отношений опыт этнической общности и характерных для неё связей? До какой степени коммуникация внутри этнического общества поддаётся процессам деконтекстуализации и упрощает её язык? Как меняется символическая культура этнического общества? Как эти изменения переносятся на преобразования культуры личности их членов? Как виртуальное пространство меняет наше представление о переформулировке многих классических концепций при анализе этнической проблематики, такой как понятие центра и периферии этнической культуры?

Заключение

В настоящее время Украина находится в фазе больших перемен, динамически растёт число пользователей Интернета. И после долгого ожидательного периода в конце концов виден перелом в доступе к Интернету по умеренным ценам (правда пока только в больших городах). Результаты исследований, проведённых фирмой Gemius, показывают, что число людей, пользующихся Интернетом, в 2007 году насчитывало 5 278 100 пользователей, что составляло 11,5 % общества в масштабе страны и только 1,6 % в масштабе Европы. Зато в 2000-20007 годах число пользователей составляло **2 539,1%** [8]. Последние данные показывают, как динамично растёт

число пользователей Интернета, который со временем станет частью стиля жизни жителей Украины, так как стал средой глобального информационного пространства. Чтобы активнее и сознательнее участвовать в новом информационном пространстве, необходимо его понимание и осознание последствий, происходящих в изменении отношений. При этом основная трудность в осознании и использовании современного информационного пространства лежит в искусстве соединения и ценностей, и классических ресурсов, и виртуального типа информационного пространства. Эти трудности являются следствием разного характера этих двух пространств, а также отсутствием соответствующей методологии анализа их отношений. Преодоление этих барьер поможет понять, как меняется и в каком направлении может меняться этничность в новом информационном пространстве. Позволит также исследовать процессы изменений самой этничности, а также внутри- и межэтнической коммуникации, самоидентичности этнических групп и их культуры.

Подводя итоги решений, касающихся проблем общественности в современном информационном пространстве, можно сделать следующие выводы:

Вывод 1.

Возрастает роль способности ориентации и механизмов отбора информации в современном информационном пространстве.

Вывод 2.

Самоидентичность общественности, включая этническую, принимает формы проектируемой самоидентичности в альтернативе места и непосредственного времени.

Вывод 3.

Новое информационное пространство характеризуется ограничением участия и лояльности в соотношении с одной общностью (группой) и её пространственными ресурсами, в том числе информационными.

Вывод 4.

Стратегия действия этнического общества не обозначено его местонахождением и связанными с ним ограничениям, предпочтениями и выборами.

Вывод 5.

Решение многих современных дилемм различных этнических обществ связано со способностью осознания и использования динамизмов и потенциалов современного информационного пространства.

Вывод 6.

Главная трудность состоит в способности соединения ценностей и ресурсов классического и виртуального типов информационного пространства.

Вывод 7.

Трудность соединения является не только результатом разного характера этих двух пространств, а также результатом отсутствия методологии анализа их отношений.

Вывод 8.

Современный диалог этнических обществ только тогда будет результативным и творческим, когда участники пространства откроются и будут готовы к появляющимся возможностям и будут защищены от патологий.

Представленные выводы представляют широкий спектр вызовов, которые стоят перед обществом. Обществом, в том числе этническим, входящим в стадию глобализации, а вместе с тем открывающим свои местные и даже высокоиндивидуальные аспекты, приносящим много новых шансов, но одновременно генерирующим совершенно новые угрозы, и даже патологии. Эта проблема остаётся открытой и зависит от того, на каком уровне нам удастся её осознать и использовать современное информационное пространство, соединяя его ценности и ресурсы как в классическом, так и виртуальном аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. A. Schütz, *O wielości światów. Szkice w socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy Memoz, Kraków 2008
2. Barney D., *Spółeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2004
3. Castells M., *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Rebis, Poznań 2003

4. Castells M., *Sila tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
5. Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
6. *Cybersociety 2.0: Cyberspace, Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*, под руководством S. G Jones., Sage Publications, New York 1998; J. Fernback, B. Thompson, *Computer-Mediated Communication and American Collectivity. The Dimensions of Community Within Cyberspace*, International Communication Association, Albuquerque, New Mexico 1995.
7. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
8. *Internet World Stats, CIA Fact Book, Gemius SA.*
9. Jankowski N. W., *Creating community with media: History, theories and scientific investigations*, [в:] *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs*, под руководством L. A. Lievrouw, S. M. Livingstone, Sage, London 2002
10. Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, *i2010 – Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*, Bruksela
11. Korporowicz L., *Komunikacja symboliczna w rozwoju tożsamości kulturowej*, [в:] *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*, под руководством L. Dyczewski, D. Wadowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009
12. Luhmann N., *Art as a Social System*, Stanford University Press, Stanford 2000
13. Maffesoli M., *Czas plemion*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
14. May Ch., *The Information Society. A Sceptical View*, Polity Press, Cambridge 2002
15. Van Dijk J., *The Network Society*, Sage Publ., London 1999
16. Vierkandt A., *Gesellschaftslere*, F. Enke, Stuttgart 1928, [за:] J. Mikułowski-Pomorski, *Fragmentaryzacja jako proces ponowoczesny*, Limes 1(6)2006

МЕНЕДЖМЕНТ

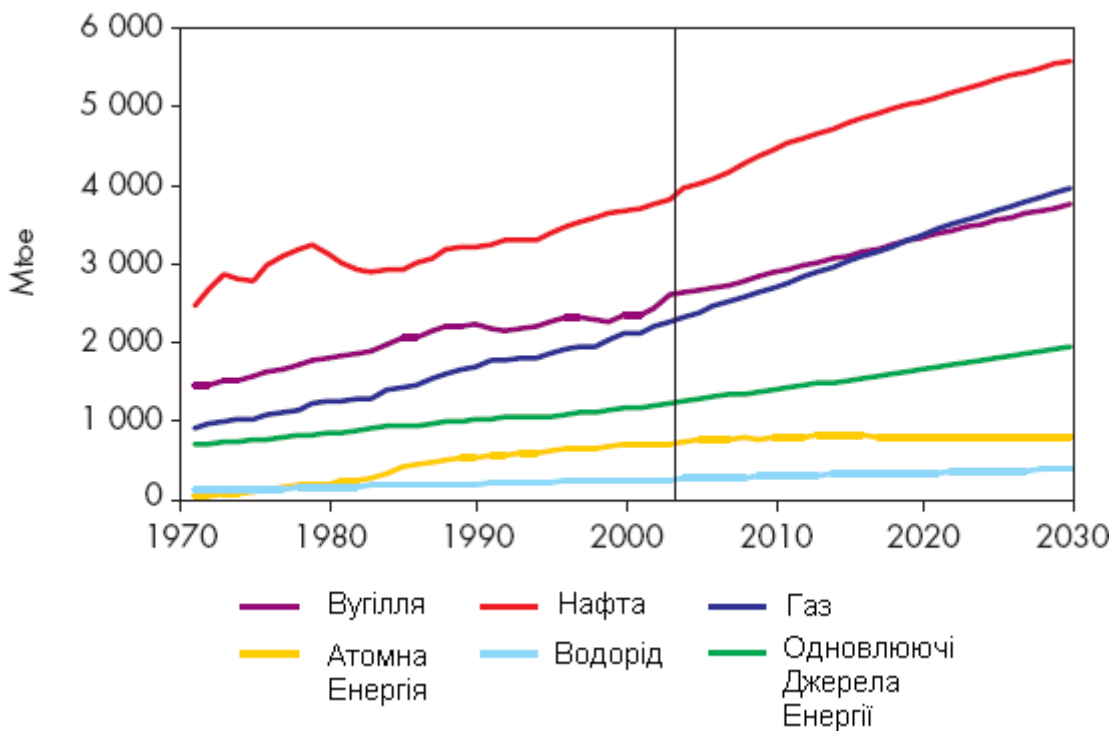
Пьотр Ф. Боровські

**ПОШУКИ ЕНЕРГЕТИЧНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ
В ПОЛЬЩІ – НАГАЛЬНА ПОТРЕБА МЕНЕДЖМЕНТУ**

Світовий попит на первинну енергію

Водночас з господарським розвитком систематично росте глобальний попит на енергію. Незалежно від опрацьованих сценаріїв потреби світового ринку на енергію у найближчих роках будуть систематично рости, натомість може різнитись його динаміка. Правильне функціонування кожної економіки залежить від широкого розуміння енергетики, тому для держави запорукою такого властивого функціонування є запевнення енергетичної безпеки. Попит на первинну енергію у світовому масштабі невпинно збільшується, що представляє малюнок 1.

Малюнок 1. Прогноз світового попиту на первинну енергію до 2030 р. згідно з референційним сценарієм (*Reference Scenario*)



Джерело: *World Energy Outlook 2005*, p.81, (www.iea.org)

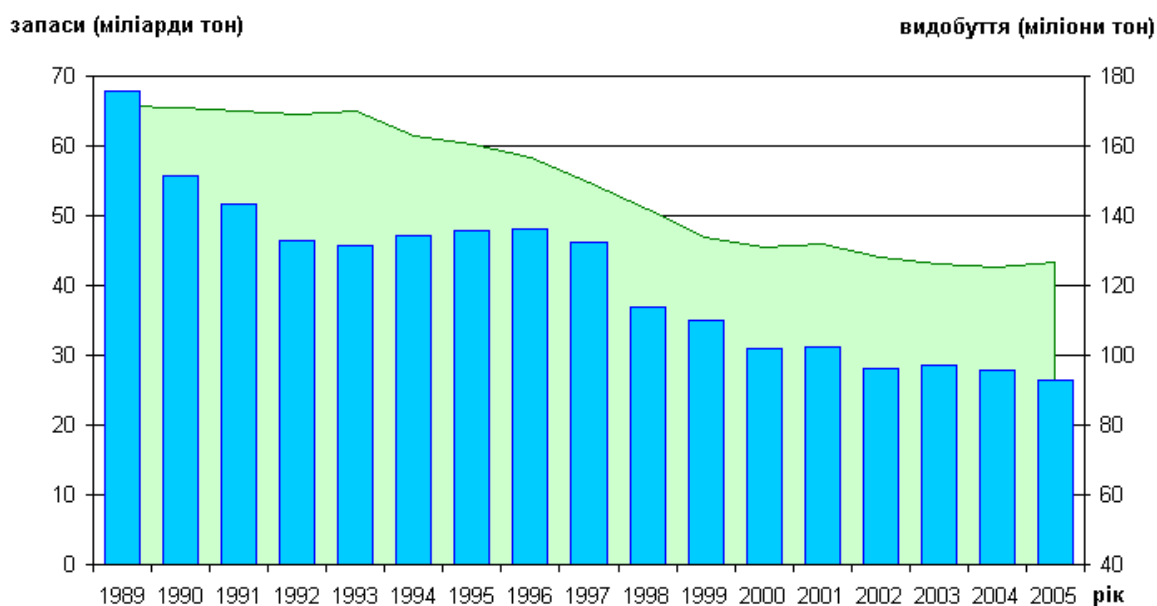
Згідно з *Reference Scenario* протягом найближчих 25 років попит на енергію буде систематично рости. Порівняно з сьогоднішньою потребою на енергію наступить приріст попиту загалом на понад 50%, натомість потреба в деяких групах (напр. нафта і газ) підвищиться навіть на 60%. Перед 2030 роком світ буде використовувати

16,3 бтоє (*billion tonnes of oil equivalent*), тобто на 5,5 бтоє більше ніж на сьогоднішній день, а понад 1/3 попиту на енергію буде використовуватися промислово розвинутими країнами, де відмічений швидкий економічний ріст і природній приріст населення. На міжнародних ринках нафтово-газовий сектор є надзвичайно конкурентний, особливо в сфері пошукової діяльності, а також експлуатації і розвитку нових родовищ природного газу і нафти.

Вугілля, нафта і природний газ в Польщі – добування і імпорт - підстава енергетичної незалежності.

Польща має власні запаси первинної енергії, що частково забезпечує потреби на енергетичну сировину. Існуючі запаси покладів кам'яного вугілля становлять 43 321 млн тонн [3]. Близько 2/3 цих запасів - це енергетичне вугілля, а решта – це коксове вугілля. Запаси покладів, які експлуатуються, становлять на даний момент близько 37 %, що відповідає 15 291 млн тон сировини [2].

Малюнок 2. Запаси і добування кам'яного вугілля в Польщі в 1989-2005 роках



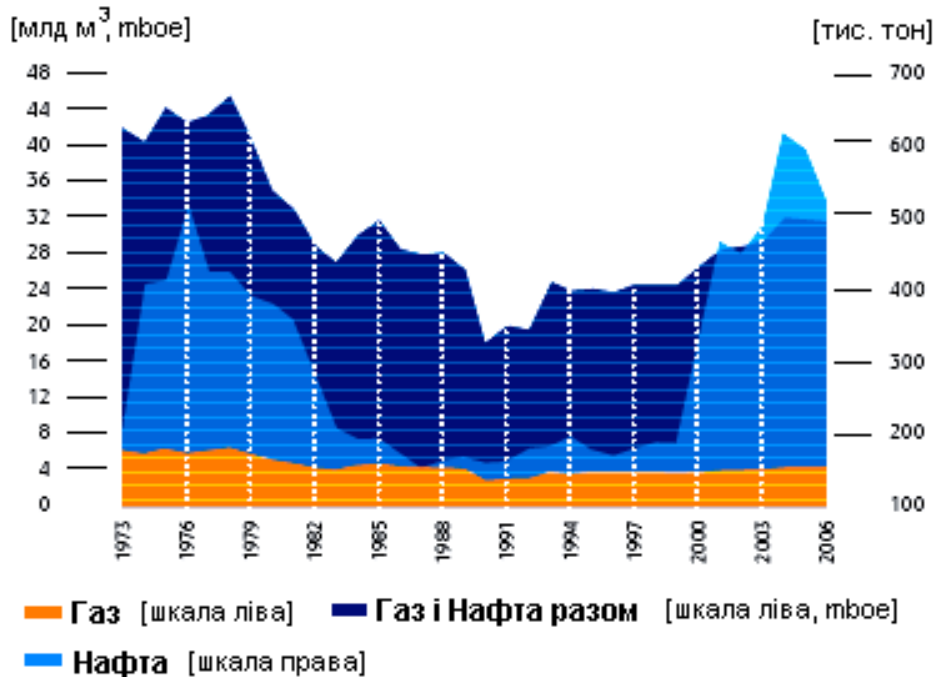
Джерело:

http://www.pgi.gov.pl/surowce_mineralne/wegiel_kam.htm

Геологічні балансові запаси бурого вугілля в Польщі становлять 13 724 млн тон, в тому числі 0,8 млн тон бітумного вугілля, 2 515 млн тон брикетного вугілля і 1 458 млн тон бурого вугілля (węgiel wytłepny), всі запаси використовуються і вважаються енергетичною сировиною [1]. Видобуток бурого вугілля на сьогоднішній день має укріплену позицію, в основному, як джерело енергії в продукції електричної енергії.

Видобуття природного газу і нафтового палива проводиться на території цілої держави, особливо на території Карпат, передгір'ї Карпат, а також на території Польської Низини. У Польщі щороку з родовищ видобувається близько 4,3 млрд м³ природного газу (31% загальнодержавного споживання газу), а також 530 тис. тон нафтового палива [6]. Кількість видобутого в Польщі природного газу і нафтового палива в роках 1973-2006 представляє малюнок 3.

Малюнок 3.



Джерело: www.pgnig.pl

З метою зменшення рівня залежності від одного постачальника і реалізації стратегії енергетичної безпеки, Польща шукає і впроваджує вигідне довготермінове вирішення проблеми, пов'язаної з доставкою природного газу. Від 2011 року буде можливість користуватись новими джерелами газопостачань завдяки будові терміналу ЛНГ (термінал для сконденсованого природного газу), а також газопроводом з родовищ у Норвегії. Розглянута також можливість заінвестування капіталу в довготривалі проекти з'єднання країн Близького Сходу та Персидської затоки. Роботи, пов'язані зі зменшенням залежності від одного постачальника – що в практиці є зменшення кількості річних газопостачань від того ж постачальника при одночасному постачанні відповідної кількості від іншого постачальника. У період від 2003 до 2021 року зменшиться кількість газу, який постачається з Росії - близько 34% (з 230,1 млрд м³ до 152,4 млрд м³). Транспортування від нового постачальника дасть можливість більшої незалежності. У вересні 2004 р. була підписана нова угода щодо газопостачання з Німеччини від фірм EON Rurgas, а також VNG. Нова угода одночасно знизила ціну імпортованого газу, а

також впровадила механізм обмеження її надмірного росту в майбутньому [6].

Структура постачальників PGNiG представляє таблиця 1.

Таблиця 1

Структура забезпечення PGNiG в газ в році 2004

Країна походження газу	Величина видобування/імпорту [млн м³]	Відсотковий вклад країн в забезпечення PGNiG [%]
Польща	4326,7	31,7
Росія	5757,6	42,2
Країни Середньої Азії	2679,9	19,6
Норвегія	480,0	3,5
Німеччина	386,2	3,0

Джерело: особисте опрацювання на основі: *PGNiG na giełdzie*, PGNiG 2005: 13.

Нові рішення

Європейський континент є бідний на природні газові та рідкі палива, тому країни ЄС дуже залежать від енергетичної сировини, яка імпортується з країн ОПЕС і Росії. Великою несподіванкою для країн Західної Європи було перекриття газопостачання для України на початку 2006 року. Без сумніву ті події сприяли прискоренню реалізації плану, що має на меті підвищення енергетичної безпеки ЄС. Наслідки рішення прийняті Росією відбилися на багатьох європейських країнах, що дало сигнал до реалізації ідеї спільної енергетичної політики. В зв'язку з ситуацією, в результаті якої з'явилися перешкоди в газопостачанні до Польщі, Уряд РП прийняв істотні рішення, спрямовані на збільшення енергетичної безпеки держави, особливо безпеки доставок носіїв енергії. Рада Міністрів зобов'язала міністра економіки до негайного проведення міроприємств, щодо приготування інвестиційних і комерційних рішень для диверсифікації постачань газу: будови терміналу газу сконденсованого (ЛНГ) на території Польщі і постачання газу до

Польщі з інших джерел, враховуючи економічні критерії і можливість заключення довготермінових контрактів на постачання газу. Рада Міністрів зобов'язала міністра економіки до прийняття дій, що мають на меті реалізацію інвестицій, котрі дадуть можливість збільшення добування газу на території Польщі а також збільшення ємкості складів [4]. У Польщі в основному електроенергія в 95% продукується з кам'яного та брунатного вугілля. Паливна монокультура стисло пов'язана з доступом до природних покладів, якими в нашій державі є поклади кам'яного і брунатного вугілля. Не менш істотним є міцний вугільний лобізм, як також питання, пов'язані з утриманням відповідного рівня енергетичної безпеки в державі. Оскільки електроенергія вироблена з цих палив, вважається так званою „брудною енергією”, то в найближчих роках буде розвиватися продукція енергії, котра базується на „чистій” сировині, оскільки Польща зобов'язалась в договорі з Кіото до обмеження засмічення і емісії тепличних газів. На даний момент споживання природного газу в Польщі залишається значно нижчим, ніж середня в країнах ЄС. У 2003 році частка природного газу в балансі первинних палив у Польщі становила близько 12% загального споживання енергії, середня для ЄС виносила 23%. В зв'язку з цим, передбачується, що роль природного газу і нафтового палива в польському енергетичному балансі держави буде рости разом з економічними змінами, пов'язаними з розвитком ринкової моделі економіки. Крім того зростання споживання природного газу, як альтернативного по відношенню до вугілля джерела енергії, вважається за істотний елемент прийнятого Польщею плану. План, що має на меті виконання зобов'язань, котрі виникають з регулювань ЄС щодо використання джерел енергії і охорони природного середовища. Польща подібно до інших країн ЄС вважає, що використання загальнодержавних відновлювальних засобів джерел енергії не тільки зменшує залежність ЄС від імпорту енергетичної сировини, але також сприяє економічному розвитку, даючи додаткове працевлаштування. На думку Польщі розвиток відновлювальної енергетики та забезпечення сировиною для продукції теплової і електричної енергії з відновлювальних джерел, а також біокомпонентів і біопалів повинно походити в основному з засобів

окремих країн-членів ЄС. Така політика окрім користі для охорони середовища також сприятиме поліпшенню енергетичної безпеки держави, вплине на обмеження імпорту палив і енергії, а також буде сприяти економічному розвитку, даючи додаткове працевлаштування [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. http://www.pgi.gov.pl/surowce_mineralne/weg_brunatny.htm
2. http://www.pgi.gov.pl/surowce_mineralne/wegiel_kam.htm
3. wg stanu na 31.XII.2005.
4. www.kprm.gov.pl
5. www.mg.gov.pl
6. www.pgnig.pl

УДК 330.1

Коновалова С.О.

ГРАНИЧНІ ЗНАЧЕННЯ ПАРАМЕТРІВ ІНВЕСТИЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ В СУЧАСНИХ ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ УКРАЇНИ

Визначаються адекватні сучасним українським умовам діапазони дисконтних ставок. Аналізуються перспективи реалізації інвестиційних проектів в Україні.

Ключові слова: інвестиційний проект, дисконтна ставка, внутрішня норма прибутковості, темпи інфляції, залучений капітал, безризикова норма прибутковості

Відомо, що на території України розвиток підприємництва відбувається досить повільними темпами навіть в порівнянні з колишніми соціалістичними країнами. Пов'язано це не лише з надмірним обмеженням свободи діяльності або особливостями національного менталітету. Позитивні процеси в країні гальмує несприятливий інвестиційний клімат, а також низький рівень економічної обізнаності серед українських підприємців.

Будь-який бізнес починається з проекту, який є документально оформленою інвестиційною ініціативою. Обґрунтуванням ідеї служить фінансовий план. Критерії оцінки ефективності, які містяться в цьому плані, не є чітко детермінованими величинами. Параметри, які встановлюються інвестором, можуть варіювати в досить широкому діапазоні й містити вагому погрішність. Багато підприємців, наприклад, нехтують процедурою обґрунтування ставки дисконтування, а в якості розрахункової ставки беруть величину, яку запозичили із західної практики. Ці значення абсолютно не враховують умов української економічної реальності. Як наслідок, розрахунки фінансових показників виявляються неадекватними, а результати реалізації проектів прямо протилежними очікуванім. Ризики інвестування значно зростають. Збільшується кількість банкрутств, як серед самих підприємців, так і серед кредитних установ.

Тому метою даної роботи є визначення граничних значень параметрів інвестиційних проектів в сучасних економічних умовах України.

В рамках дослідження були поставлені наступні завдання:

- уточнити поняття „ставка дисконтування” і „внутрішня норма прибутковості”;
- описати принципи і методи обґрунтування ставки дисконтування;
- показати зв'язок між внутрішньою нормою прибутковості, ставкою дисконтування і вартістю позикових коштів;
- визначити граничні допустимі значення параметрів для сучасних українських умов;
- сформулювати рекомендації по стабілізації й стимулюванню інвестиційної діяльності в Україні.

Нагадаємо, що методика дисконтування, яка широко застосовується для розрахунку показників інвестиційних проектів, є процедурою зворотною до нарахування складних відсотків.

Ставка дисконтування – індивідуальна процентна ставка, яка використовується для приведення фінансових показників інвестиційного проекту до поточної вартості. Ставка повинна враховувати рівень ризику та ліквідності проекту, а також інфляційні очікування.

Внутрішня норма прибутковості – дисконтна ставка (i), при якій чистий приведений прибуток (NPV) в процесі дисконтування буде дорівнювати нуля. Тобто $IRR=i$ при $NPV=0$

$$\sum_{t=1}^n CF_t / (1+IRR)^t = IC,$$

де CF_t - чистий грошовий потік в період часу t ;

IC - інвестиційні витрати по проекту;

IRR - внутрішня норма прибутковості.

Внутрішня норма прибутковості – найбільш складний з усіх показників оцінки інвестиційних проектів. З одного боку, вона показує мінімальний цільовий норматив і може порівнюватися з іншими фінансовими показниками, такими як коефіцієнт рентабельності активів, коефіцієнт рентабельності власного капіталу або рівень прибутковості по альтернативних інвестиціях. [1; 309]

З іншого боку – це максимальний відсоток, який може бути сплачений для мобілізації капіталовкладень у проект [3; 464]. Тобто якщо плата за користування заємними коштами є вищою за внутрішню норму прибутковості, то проект є збитковим.

Переважає більшість українських підприємців використовують в своїх розрахунках дисконтну ставку у розмірі 15-20 відсотків. Ця ставка запозичена з західного досвіду і враховує європейські або американські, але не українські умови реалізації проектів. А саме, інфляцію на рівні близько 3% річних, безризикову норму прибутковості 3-7% річних та близько 5% рівень премії за ризик.

Цілком очевидно, що українська ставка дисконтування має бути значно вищою за західну, особливо якщо врахувати фактичний темп інфляції за останній рік, а також збільшити рівень премії за ризик, тому що економічна та політична ситуація в країні залишаються вкрай нестабільними.

Проаналізуємо методи та підходи до вибору дисконтної ставки з точки зору українських умов реалізації проектів:

1) Середньозважена вартість капіталу – це середній відсоток, який підприємство сплачує за використання позикових і власних засобів.

У даному випадку можна судити, принаймні, про повернення грошей акціонерам та кредиторам пропорційно їх вкладам в капітал підприємства.

Недоліком цього підходу є те, що ризики по всіх проектах усереднюються. Окрім цього внутрішня норма прибутковості будь-якого проекту має бути вище за середньозважену вартість капіталу, а це не завжди вірно. Дана вимога повинна поширюватися лише на інвестиційний портфель в цілому.

2) Відсоток по позиковому капіталу – це поточна ефективна ставка відсотка по довгостроковій заборгованості, тобто той відсоток, під який підприємство може взяти у борг в даний час.

Цей метод може бути використаний для визначення верхньої межі діапазону. Відомо, що ставки по позиках в Україні залишаються вкрай високими.

3) Ставка по безпечним вкладам – дану ставку можна розглядати як альтернативну вартість грошей. В якості ставки дисконтування можна використовувати відсоток по таких інвестиціях, ризик неплатежу по яких практично дорівнює нулю. На Заході роль такої ставки зазвичай грає ставка відсотка по державних облігаціях.

В умовах економічної та фінансової нестабільності в Україні дуже складно визначити, які саме вклади можна вважати безпечними.

Визначимо безризикову норму прибутковості для України згідно моделі Фішера. (В якості БНП ми розглядаємо реальну річну ставку по депозитах в національній валюті):

$$r_p = (r_n - \pi) / (1 + \pi),$$

де r_p – реальна ставка відсотка;

r_n - номінальна ставка відсотка;

π – темп інфляції.

Через дуже високі темпи інфляції в Україні реальна ставка по депозитах в національній валюті буде наближатися до нуля, тоді як номінальна перевищує 20 відсотків.

4) Комбінація ставки з поправкою на ризик і вартість боргу. Суть підходу полягає в тому, що грошові потоки дисконтують по різних ставках. Ті з них, які враховують економію податків і використання пільгових кредитів, наводять до поточної вартості по ставці, яка рівна відсотку по позикових засобах. Потоки, які пов'язані з реалізацією самого проекту, супроводжуються

найбільшим ризиком, а тому дисконтуються по ставці, рівній відсотку по безпечних вкладеннях плюс премія за ризик.

Тут слід додати, що, враховуючи ситуацію в Україні, реальна ставка по безпечних вкладеннях має бути скорегована на темп інфляції в країні.

5) Альтернативна вартість грошей. Під нею зазвичай розуміють внутрішню норму рентабельності гранично прийнятого або гранично не прийнятого проекту. Недолік цього методу в тому, що на практиці зробити розрахунок декількох подібних альтернативних проектів досить складно. Окрім цього відсотки за прийнятим та не прийнятим проектом будуть різні.

Отже, вибір ставки дисконтування – досить непросте завдання. Кожен з підходів має свої плюси і мінуси. Трудність полягає у тому, що з позиції математики не лише результат оцінки, але й результат ранжирування залежить від ставки дисконтування. Тому доцільно розраховувати чистий приведений дохід по діапазону дисконтних ставок.

Визначимо границі діапазону. Для цього треба з'ясувати зв'язок між чистим приведеним прибутком, ставкою дисконтування та внутрішньою нормою прибутковості. Проаналізуємо наступний графік:

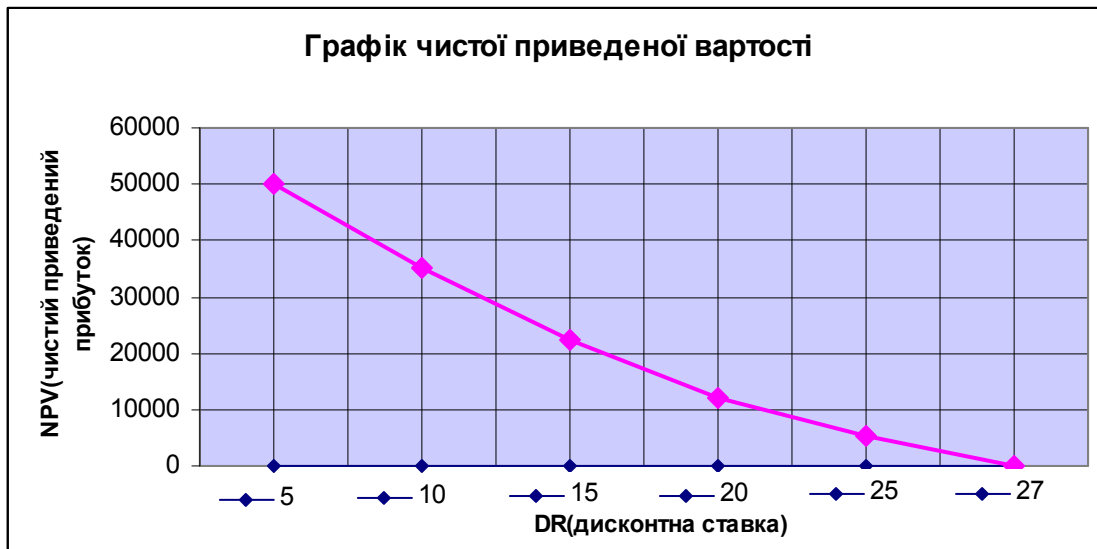


Рисунок 1. Графік чистої приведеної вартості проекту А

З графіку очевидно, що зв'язок між чистим приведеним прибутком та ставкою дисконтування є зворотним, а внутрішня норма прибутковості є верхнім граничним значенням дисконтної ставки ($IRR=DR$ при $NPV=0$). Тобто, якщо фактична дисконтна ставка є вищою за внутрішню норму прибутковості, то показники будуть демонструвати негативну прибутковість.

Далі визначимо нижню межу діапазону.

Згідно з інструментарієм інвестиційного менеджменту поточна вартість грошових коштів з урахуванням фактору ризику та інфляції розраховується за наступними формулами:

$$S_{п} = S_{м} / [(1+БНП)^t(1+ПР)^t] ;$$

$$S_{п} = S_{м} / [(1+ \ell p)^t(1+TI)^t] ,$$

де $S_{п}$ - поточна вартість грошових коштів;

$S_{м}$ - майбутня вартість грошових коштів;

БНП – без ризикова норма прибутковості

ПР – рівень премії за ризик.

При фактичному темпі інфляції за 2009 рік, який перевищує 20 відсотків, ми отримаємо ставку дисконтування з урахуванням українських умов реалізації проектів, навіть при мінімальній премії за ризик, не менш ніж 30 відсотків. Але якщо до цього додати низький рівень ліквідності на українському ринку, то фактична ставка дисконтування має бути навіть вищою за 30 відсотків.

Таким чином, з одного боку адекватна дисконтна ставка (DR) для українських проектів має бути вищою за 30 відсотків, а з іншого боку її значення має бути нижче за внутрішню норму прибутковості проекту (IRR). В свою чергу внутрішня норма прибутковості не повинна перевищувати плату за користування заємним капіталом. В Україні відсоток по кредиту складає близько 25-40% річних в залежності від банківської установи.

Отже, ми вивели наступні граничні обмеження:

$$0,25-0,4 \leq IRR;$$

$$0,3 \leq DR;$$

$$0,3 \leq DR \leq 0,4 \leq IRR;$$

Отримані результати дають нам можливість зробити наступні висновки:

- граничні значення параметрів українських інвестиційних проектів зміщені у порівнянні з західними аналогами;

- ставка дисконтування і внутрішня норма прибутковості мають бути вище, аніж такі ж показники в західних проектах;

- область допустимих рішень в результаті такого зсуву виявляється значно вужчою, ніж при нижчих значеннях параметрів;

- показники українських проектів потрапляють в зону допустимих рішень, лише якщо демонструють надвисоку рентабельність або дуже короткий проектний цикл, що властиве лише інноваційним проектам;

- проекти з середньою рентабельністю, якими є майже всі інвестиції у виробництво, виявляються збитковими за таких умов;

- дана ситуація представляє загрозу для подальшого становлення підприємництва та економічного розвитку країни в цілому.

Основними заходами по подоланню ситуації, що склалася, можуть бути наступні:

- 1) Зниження ринкової норми відсотка по позикових грошових інструментах;

- 2) Зменшення ставки рефінансування Національного банку;

- 3) Згортання деяких соціальних програм, які є неприпустимими в умовах падіння темпів зростання внутрішнього валового продукту;

- 4) Всебічна підтримка внутрішнього виробника, включаючи програму розвитку пріоритетних галузей народного господарства;

- 5) Припинення емісії грошових знаків, яка призводить до нових сплесків інфляції.

Слід додати, що кредитно-грошова політика не є законодавчою базою, яка безпосередньо регулює процедури, пов'язані з підприємницькою діяльністю. Проте недоліки цієї політики, а саме дуже високі темпи інфляції та ставки по кредитах, знищують ділову ініціативу і ставлять під загрозу подальший процес становлення підприємництва в Україні. Стабілізація ситуації необхідна для того, аби країна остаточно не втратила свою привабливість не лише в очах вітчизняних, але й зарубіжних інвесторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бланк И.А. Инвестиционный менеджмент. – К.: Ника-Центр, 2006. – 552 с.
2. Данилочкина Н.Г. Контролинг как инструмент управления предприятием. – М.: Юнити, 2002. – 279 с.
3. Краснокутська Н.В. Інноваційний менеджмент. – К.: КНЕУ, 2003. – 504 с.
4. Румянцева Е.Е. Инвестиции и бизнес – проекты. – Минск: Армита – Маркетинг, 2001. – 448 с.
5. Розенберг Дж. Инвестиции: Терминологический словарь./ Пер. с англ. - М.: ИНФРА-М, 1997. – 208 с.
6. Червоньов Д.М., Нейкова М.І. Менеджмент інноваційно-інвестиційного розвитку підприємств. – К.: КОО, 1999. – 314 с.
7. Шовкун І.А. Моделі інноваційного розвитку: міжнародний досвід та уроки для України // Проблеми науки. - №8. – 2002.

Определяются адекватные современным условиям диапазоны дисконтных ставок. Анализируются перспективы развития инвестиционной деятельности в Украине.

Ключевые слова: *инвестиционный проект, дисконтная ставка, внутренняя норма доходности, темпы инфляции, заемный капитал, безрисковая норма доходности*

The adequate ranges of discount rates are determined in this article. The prospects of development of investment activity are analyzed for Ukraine.

Keywords: *investment project, discount rate, internal rate of return, inflation rates, loan capital, risk free norm of profitability.*

НАШІ АВТОРИ

Биковська Олена Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, ректор Інституту екології економіки і права.

Божок Олена Олександрівна - аспірантка Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Боровські Пьотр Ф. – Польща (Варшава).

Бородулькіна Тетяна Олександрівна - старший викладач кафедри психології Інституту управління та права Запорізького національного технічного університету, пошукач кафедри практичної психології та психотерапії НПУ імені М.П. Драгоманова.

Булах Ірина Сергіївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Гріненко Юлія Андріївна - аспірантка Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Євтух Володимир Борисович - доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, директор Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Кисла Ганна Олександрівна - кандидат філософських наук, доцент кафедри теорії та методології соціології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Ковчина Ірина Михайлівна - доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-правового захисту населення, в.о. професора Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Коновалова Світлана Олександрівна – кандидат економічних наук, викладач кафедри управління та євроінтеграції Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Куртсеїтов Рефік Джаферович - кандидат соціологічних наук, декан історико-філологічного факультету Кримського інженерно-педагогічного університету.

- Патинок Оксана Петрівна** – кандидат філософських наук, доцент, заступник директора по навчально-методичній роботі Інституту соціальної роботи та управління.
- Пермінова Анна Володимирівна** – аспірантка Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Петрик Володимир** – доктор соціології, доцент Вищий навчальний заклад Вища Школа імені Богдана Янського, (Варшава).
- Пов'якель Надія Іванівна** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Сідало Наталія Миколаївна** - аспірантка Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Сідун Оксана Юріївна** - викладач кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Склярєнко Оксана Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Федас Валентина Володимирівна** - кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методології соціології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Хижна Ольга Петрівна** - доктор педагогічних наук, професор, заступник директора по науковій роботі Інституту педагогіки і психології.
- Чмут Тамара Купріянівна** - кандидат психологічних наук, професор Інституту екології економіки і права.
- Чугаєвський Віталій Григорович** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методології соціології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Щерба Галина Іванівна** - кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціології Львівського національного університету імені Івана Франка.
- Яскула Сільвія** – проректор Вищої школи “Педагогіум” (Варшава), керівник кафедри виховання інформаційної культури.

ЗМІСТ

СОЦІОЛОГІЯ

- Євтух В.Б.* Концепція творення глосарію “Етнічність”: через розуміння терміну – до проникнення у сутність явища.....3
- Др. Петрик Володимир.* Роль римокатолицького костелу в Польщі у ХХ-ХХІ ст. у вигляді соціологічних досліджень.....16
- Кисла Г.О.* Етносоціальне вимірювання життєвих цінностей особистості.....26
- Куртсеїтов Р.Д.* Система освіти й етномовні процеси в Автономній Республіці Крим: спадщина минулого, стан і перспективи розвитку.....32
- Пермінова А.В.* Корпоративна соціальна відповідальність як вимога часу.....55
- Федас В.В.* Етносоціологічні розвідки Михайла Максимовича: дослідження явищ культури і побуту.....64
- Щерба Г.І.* Транскордонне співробітництво в рамках єврорегіонів в контексті процесів європейської інтеграції.....73

ПСИХОЛОГІЯ

- Божок О.О.* Феномен фрустрації в психологічній теорії та практиці.....87
- Бородулькіна Т.О.* Технологія використання КТС А.М. Еткінда при дослідженні образу професії студентів-психологів.....95
- Булах І.С., Гріненко Ю.А.* Психологічний аналіз вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжних та вітчизняних джерелах.....108
- Булах І.С., Сідало Н.М.* Вивчення специфіки прояву страхів особистості підліткового віку118
- Патинок О.П., Палагнюк М.П.* Особливості розвитку відповідальності в учнів на основі вивчення іноземної мови130
- Пов’якель Н.І.* Психологічна готовність до партнерства як ознака психічного здоров’я особистості та умова превенції конфліктів.....139
- Сідун О.Ю.* Психологічні механізми виникнення узалежнених форм поведінки в юнацькому віці.....150

Склярєнко О.М. Психологічні особливості та види шкільних страхів у молодших школярів.....160

ПЕДАГОГІКА

Биковська О.В. Сучасні положення теорії та методики позашкільної освіти.....171

Ковчина І.М. Умови соціально-правового навчання учнів в сучасній загальноосвітній школі.....180

Хижна О.П. Соціалізація та освіта майбутніх учителів початкової школи через призму міжкультурної комунікації.....192

Чмут Т. К. Підходи до формування ефективних стратегій мислення сучасного управлінця.....207

Чугаєвський В.Г. Керівник навчального закладу: проблеми підготовки.....222

Яскула Сильвія Общества в новом информационном пространстве.....233

МЕНЕДЖМЕНТ

Боровські Пьотр Ф. Пошуки енергетичної незалежності в Польщі – нагальна потреба менеджменту.....248

Коновалова С.О. Граничні значення параметрів інвестиційних проектів в сучасних економічних умовах України.....254

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ

1. Редакція приймає до друку статті виключно за умови їх відповідності вимогам ВАК України до структури наукової статі. Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи:

- *постановка проблеми* у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- *аналіз останніх досліджень і публікацій*, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- *формулювання цілей статті* (постановка завдання);
- *виклад основного матеріалу дослідження* з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- *висновки* з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

2. Рукопис статті подається **українською мовою**, роздрукований на принтері шрифтом **Times New Roman**. Разом із рукописом подається **електронний варіант** статті на диску чи електронною поштою.

3. Вимоги до статті:

- Основний текст статті має супроводжуватись **шифром** (бібліографічні показники) **УДК** (у лівому верхньому куті першої сторінки);
- прізвище та ініціали автора/авторів (у правому верхньому куті першої сторінки);
- назва статті (великими літерами по центру);
- три анотації (українською, російською, англійською мовами), обсяг кожної **не більше 5 рядків**;
- ключові слова до статті;
- текст статті;
- список використаних джерел (має бути оформлений згідно з останніми вимогами Держстандарту) в алфавітному порядку.

4. При наборі тексту треба дотримуватися таких вимог: всі поля 20 мм; шрифт Times New Roman, кегель 14, інтервал – 1,5; абзацний відступ – 8 мм. Рисунки і таблиці оформляються згідно з ДСТУ.

5. Стаття обов'язково супроводжується авторською довідкою із зазначенням прізвища, ім'я, по-батькові (повністю); наукового ступеня, звання, посади, місця роботи; домашньої адреси і телефонів, адреси електронної пошти.

6. За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор. У статтю можуть бути внесені зміни редакційного характеру без згоди автора.

7. Науковий збірник видається двічі на рік.

Адреса редакції:...Київ, вул. Пирогова, 9

Телефони:...(044)422-25-44

E-mail:.....tms20082008@ukr.net

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник наукових праць

**МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:
СОЦІОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА,
МЕНЕДЖМЕНТ**

ВИПУСК 2

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Відповідальний редактор

В.Б. Євтух

Відповідальний секретар

А.О. Ярошенко

Технічний редактор

Ю.В. Сюзель