

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

Інститут соціології, психології та управління

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1

Київ – 2009

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:

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

Редакційна колегія:

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

М 58 Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 1 : збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 275 с.

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

Автори статей, 2009
Редакційна рада, 2009
НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009

СОЦІОЛОГІЯ

ВИПУСК 1

УДК 39.314

Євтух В.Б.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

СУЧАСНА ЕТНОНАЦІОНАЛЬНА ДИНАМІКА УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: ТЕНДЕНЦІЇ, ЗАКОНОМІРНОСТІ, ОСОБЛИВОСТІ

У статті розглядаються особливості становлення елементів етнонаціональної структури українського суспільства, здійснення ними своїх функцій, як і функціонування структури в цілому. Проаналізовано внутрішні процеси, які відбуваються у середовищі різних етнічних спільнот України, а також взаємовплив цих процесів та відповідні наслідки для етнонаціонального розвитку української держави.

В основу аналізу етнонаціональної динаміки українського суспільства я беру дані перепису населення 2001 року, власне, першого перепису у незалежній Україні та соціологічні дослідження, предметом яких були етнодемографічні чинники. З тим, щоб більш чітко уявити палітру поліетнічності складу населення України та етнонаціональну динаміку українського суспільства варто згадати про коріння багатоетнічності в Україні.

До нинішньої багатоетнічності призвели два шляхи: міграція і виокремлення самостійних народів із древніх слов'янських племен, котрі проживали на території Київської Русі (XI–XII століття).

Компактні поселення росіян поширені у Харківській, Луганській, Сумській та Донецькій областях, а також на півдні Миколаївської, Херсонської та Одеської областей. Більшість цих поселень виникла у період з XV по XVII століття на сході України і

у XVII столітті на півдні та південному заході України. Пізніше кількість російських поселень збільшилася завдяки колонізації вищезгаданих регіонів. Це було досягнуто двома напрямками: на сході створювалися нові необхідні для сільського господарства регіони, в той час як на південному сході промислові центри забезпечувались робочою силою. В епоху радянської влади (1917-1991 рр.) російське населення в Україні збільшилося втричі. Особливо помітним було переміщення росіян в Україну перед і відразу ж після другої світової війни з метою так званої допомоги українському народу будувати соціалізм (у західній частині України, яка до 1939 р. входила до складу Польщі), точніше відбудувувати зруйноване війною народне господарство. Це був лише один із аспектів цілеспрямованої політики русифікації у тогочасній Українській Радянській Соціалістичній Республіці.

Нині росіяни розсіяні по всій Україні, але, як і раніше, більшою мірою вони сконцентровані у східних і південних областях: у Луганській області росіяни складають 45 % всього населення, в Донецькій – 44 %, у Харківській та Одеській – 33 %. Регіонами з великою концентрацією росіян можна також назвати Дніпропетровськ, Запоріжжя та Київ.

Білоруси розселені, передусім, у прикордонних районах між Республікою Білорусь та Україною. Найдревніші білоруські поселення знаходяться у Рівненській області, на півночі України. Звідти в кінці XVII століття білоруси переселялися на північний схід України (Слобожанщина) та південь (Новороссія). Сьогодні більшість білорусів проживає в містах. Вони, як і інші слов'янські групи населення, мають високий процент змішаних шлюбів.

Поселення поляків в Україні мало місце, передусім, у Східній Галичині та в областях на правому березі Дніпра. Перша хвиля польської колонізації почалася в XIV столітті з підкоренням Галицько-Волинського князівства. Інтенсивний потік переселення поляків продовжувався також з XVII до XIX століття, а також у першій половині XX століття. Нині переважна кількість поляків проживає у змішаних українсько-польських селах Вінницької, Хмельницької та Житомирської областей, а також у містах Київ, Львів, Рівне та Чернівці.

Болгари, які поряд з вище названими відносяться до найбільш чисельних етнічних меншин в Україні, оселялися в кінці XVII століття в південних регіонах України – під час втечі від турецьких репресій у період російсько-турецьких воєн. Перші болгарські поселення виникли у південній Бессарабії, навколо Одеси, в Криму та передмісті Миколаєва. У шестидесяті роки XIX століття болгари були вимушені під тиском румун переселитися з Бессарабії на Азовське море, що й досі є характерним для структури поселення в тих місцях. До областей із компактним поселенням болгар належать також етнічно змішані села у Кіровоградській області.

Ще за часів Київської Русі на території сучасної України знаходилися слов'яномовні євреї, так звані кенааніми. У XV та XVII століттях в Польщі переселялися ашкеназі, які розмовляли мовою ідіш. Внаслідок другого та третього поділу Польщі у другій половині XVIII століття багато євреїв оселилися у Новоросії – так у ті часи називали територію на півдні сучасної України. Але найчисельніші єврейські поселення були сконцентровані в областях на правому березі Дніпра, так як російський уряд з 1796 року дозволив єврейську колонізацію тільки в цих регіонах. Переважна більшість євреїв мешкала в ті часи в малих та середніх містечках. Тільки в другій половині XIX століття євреї мали змогу поселятися на лівому березі України. Це призвело до поштовху кількісного зростання населення у південних містах України, зокрема Одеси. Структура поселення євреїв в Україні з того часу майже не змінилася: вони мешкають у великих містах у південних та центральних регіонах, або у великих та середніх містах Західної України.

Молдавани також належать до чисельної меншини України. Сусідство тих країн, які пізніше створили ядро України і Молдови, спричинили значне змішання українського та молдавського народів. Предки молдаван оселялися в V та VI століттях на території сьогоденної України. Із виникненням молдавського князівства у 1359 році почалися масові імміграційні хвилі тамтешнього населення в Україну, щоб уникнути феодального гніту. Таким чином виникали компактні молдавські області оселення у прикордонних українських регіонах, і пізніше, в XVII та XIX століттях на півдні засновувалися молдавські селища.

Представники інших великих етнічних меншин, таких, як угорці, румуни, греки і вірмени, з'являлися в Україні за різних умов. Наприклад, угорці у IX столітті селилися на території нинішньої Закарпатської області. У XI столітті угорські феодали витіснили слов'янське населення з території Закарпаття. Нова хвиля угорської колонізації цього регіону відбулася у той час, коли Угорщина була завойована Османською імперією і місцеве населення масово перебиралося до України. Вплив міжетнічних відносин, що були типовими для багатонаціональної Австро-Угорської монархії (сюди впродовж значного часу відносилось також Закарпаття), залишив у цих регіонах, де чітко відчувався угорський менталітет і традиції, особливий відбиток.

Перші румунські села були засновані селянами з північно-західної Валахії і південної Трансильванії. Як і у вищезгаданому випадку, у Чернівецькій області, яка до 1940 року входила до складу Румунії, етнічні румунські общини відіграють важливу роль у сучасному політичному житті регіону.

У VI столітті до нашої ери на землях сучасної України поселялися також греки – елліни. Грецькі общини виникали навколо Азовського моря, в басейні Донцю та в Криму. Традиційні поселенські структури греків збереглися і нині. До найдревніших меншин України належать також вірмени; внаслідок мусульманського завоювання вірмени у X та XI століттях переміщалися на територію сучасної України. Нині українські вірмени мешкають, в основному, на заході країни, у Києві та деяких східних і південних містах.

Отже, згідно з офіційними даними (всеукраїнський перепис населення 2001 р.) на території України проживають представники 129 етносів. Щодо типів етнічних спільнот, то в етнонаціональній структурі нашої країни сьогодні можна виділити українську націю та етнічні меншини. Щоправда, у Конституції України йдеться також і про корінні народи. На мою думку, поняття "корінний народ" безпідставно потрапило у правові документи України, оскільки воно не визначене і, скажімо, за традиційним сприйняттям корінних народів у міжнародній практиці, воно не може бути застосоване в українському контексті.

Ведучи мову про компоненти етнонаціональної структури, на сьогоднішній день я б запропонував визначити їх таким чином: український етнос (українська етнопція); етнічні групи - серед них з невизначеним статусом (корінні народи/національні меншини) та національні меншини;

представники окремих етносів. При цьому доцільно зробити кілька зауваг. Український етнос - найчисельніша етнічна спільнота України (понад 37,5 млн). Щодо етнічних груп з невизначеним статусом, то до них можна віднести гагаузів (близько 32 тис), караїмів (близько 1200), кримських татар (близько 250 тис), кримчаків (406).

У період між переписами населення 1989 та 2001 рр. відбулися зміни, у низці випадків - суттєві, у кількісних вимірах основних компонентів етнонаціональної структури українського суспільства. Якщо загальну кількість українців обидва переписи зафіксували практично на одному й тому самому рівні - приблизно 37,5 млн. осіб, то друга за чисельністю етнічна спільнота України - росіяни - упродовж тринадцяти міжпереписних років скоротилася на понад 3 млн. чоловік (з 11 355582 чол. у 1989 р. до 8334141 чол. в 2001 р.), або більш ніж на 26% від сукупності росіян в Україні наприкінці 1980-х років. Внаслідок цього питома вага росіян в етнонаціональній структурі України зменшилася майже на 5%. Головна причина такого зменшення - зміна етнічної ідентифікації певною кількістю росіян в Україні. В той же час скорочення майже на 383 тис. осіб або на 78,7% (з 486326 чол. у 1989 р. до 103591 чол. у 2001 р.) єврейської етнічної спільноти зумовлено саме еміграцією переважної більшості її членів до Ізраїлю, а також до країн Західної Європи та в США. Це призвело до того, що за ознакою чисельності євреї в Україні серед усіх етнічних спільнот перемістилися з третього на чотирнадцяте місце.

Чинник еміграції, передовсім, на історичні батьківщини, відіграв не останню роль у скороченні у міжпереписний період чисельності білорусів (з 440045 чол. у 1989 р. до 275763 у 2001 р.), поляків (з 219179 чол. у 1989 р. до 144130 чол. у 2001 р.) та чехів (з 9122 чол. у 1989 р. до 5917 чол. у 2001 р.).

З іншого боку, в цей же період спостерігався істотний кількісний приріст деяких етнічних спільнот України, котрі відносяться до

основних компонентів її етнонаціональної структури. Так, чисельність кримських татар внаслідок повернення з місць депортації збільшилася з 46807 осіб до 248193 осіб (станом на початок 2008 року їх кількість досягла 260 тис.); як результат кримськотатарська етнічна спільнота за кількісною ознакою перемістилася з чотирнадцятого на п'яте місце, а її питома вага серед населення України зросла з 0,1% до 0,5%. З урахуванням того, що практично усі кримські татари проживають в Криму їхня питома вага серед населення півострова складає понад 12%.

Останній всеукраїнський перепис населення зафіксував певне кількісне збільшення таких етнічних спільнот: румунів (з 134825 чол. у 1989 р. до 150989 чол. у 2001 р.), азербайджанців (з 36961 чол. у 1989 р. до 45176 чол. у 2001 р.), грузинів (з 23540 чол. у 1989 р. до 34199 чол. у 2001 р.) та суттєве чисельне зростання вірменської етнічної спільноти (з 54200 чол. у 1989 р. до 99894 чол. у 2001 р.).

Таким чином, хоча за ознакою чисельності основних компонентів вертикаль етнонаціональної структури українського суспільства за тринадцять міжпереписних років певною мірою видозмінилась, загалом її конфігурація з цього погляду виявила тенденцію до стійкості. Проте етнонаціональна структура, як і будь-який вид соціальної структури, складається не тільки з основних компонентів, котрі, стабільно відтворюючись, забезпечують наступність і порядок у розвитку суспільства. До цієї структури належать і, так би мовити, неусталені компоненти, котрі я означую поняттям "представники окремих етносів". Для деяких з них характерна прямо-таки стрибкоподібна динаміка чисельності, оскільки такі елементи виникають і зникають насамперед внаслідок новітніх міграційних процесів, до яких активно залучена Україна. Скажімо, кількість етнічних ороків збільшилася в Україні за період між 1989-2001 рр. майже в 480 разів (з 2 чол. до 959 чол.), іжорців - в понад 90 разів (з 9 чол. до 812 чол.), ескімосів - в 51 раз (з 3 чол. до 153 чол.), в'єтнамців - у більш ніж 8 разів (з 472 чол. до 3850 чол.), курдів - також у більш ніж 8 разів (з 238 чол. до 2088 чол.).

Системоутворюючим елементом етнонаціональної структури українського суспільства є, поза всяким сумнівом, українська

етнонація. Саме вона виконує функцію демографічної та етнічної основи цього суспільства. Перепис 2001 року ще раз підтвердив, що українці кількісно переважають в усіх регіонах держави за винятком Автономної Республіки Крим, складаючи в цілому 77,8% населення України. Це досить високий показник етнічної однорідності й водночас вагомий аргумент для віднесення України до держав з поліетнічним складом населення, а не до типових поліетнічних країн, в яких, як приміром в Росії, структурними одиницями є цілісні автохтонні етноси, конституювані у формі національної державності у складі Російської Федерації. Ще одна надзвичайно важлива функція, що її здійснює українська етнонація, - це функція основного генератора державотворення.

Серед інших першорядних функцій української нації слід також назвати функцію основного носія державної мови. Згідно з переписом населення 2001 року мову своєї національності вважають рідною 85,2% українців. З врахуванням того, що частка українців в етнонаціональній структурі українського суспільства становить 77,8% й, беручи до уваги певний відсоток українізованих осіб з числа національних меншин, загалом українську мову вважають рідною 67,5% населення України. Завважу, однак, що реальна етномовна ситуація в Україні є набагато складнішою, ніж її відбиває наведена офіційна статистика. Українська мова як державна ще не набула необхідного поширення в усіх її функціональних виявах і на всій території України. Суспільний і побутовий престиж української мови не є адекватним її виражальним можливостям та високому рівню розвитку. Як засвідчують результати опитування, проведеного фахівцями Інституту соціології НАН України у січні 2001 р., тільки 37% респондентів спілкувалися у колі сім'ї вийняtkово українською мовою, 37% - вийняtkово російською, 1% - іншими мовами, 26% - по-різному залежно від обставин [1]. Ясна річ, національність респондентів, згідно з правилами репрезентативного опитування, в цілому відповідає пропорціям нинішньої етнонаціональної структури українського суспільства. Щоправда, новітні дані (2007-2008 рр.) фіксують певні зміни, які засвідчують посилення позицій української мови [2].

Якщо говорити про функції меншинного сегменту етнонаціональної структури, то слід, передусім, мати на увазі функції утвердження мовного розмаїття й культурного плюралізму в українському суспільстві, а також розширення і поглиблення міжнародних зв'язків України внаслідок зацікавленості у цьому, зокрема, етнічних батьківщин відповідних меншин.

Особливості становлення елементів етнонаціональної структури українського суспільства, здійснення ними своїх функцій, як і функціонування структури в цілому, можна предметніше уявити, якщо проаналізувати внутрішні процеси, які відбуваються у середовищі різних етнічних спільнот України, а також взаємовплив цих процесів та відповідні наслідки для етнонаціонального розвитку української держави. Зазначу, що основний зміст внутрішніх процесів, характерних для усіх елементів етнонаціональної структури українського суспільства, складає більш чи менш інтенсивне відродження втрачених або нерозвинених раніше сутнісних атрибутів етнічності. У багатьох зарубіжних поліетнічних країнах цей процес з різною силою виявляється вже упродовж останніх чотирьох десятиліть[3].

Поглянемо дещо конкретніше на перебіг етнічного (етнополітичного) відродження у середовищі окремих етнічних спільнот. Український етнос, скажімо, незважаючи на обмежені (ідеологічно й економічно) можливості за часів Радянського Союзу, зберіг потенціал своєї самобутності, а після отримання незалежності почав реалізовувати цей потенціал і не лише у рамках географічної території, яка і раніше була населена переважно етнічними українцями у складі іншої держави, але вже у рамках етнополітичного організму (ЕПО) [4], де він складає домінуючу частину населення. За цих умов, особливо у перші роки незалежного розвитку, були особливо відчутні результати етнічного відродження українців: від впровадження української етнічної символіки як державної до формування досить стійкої етнічної самосвідомості і належності до єдиної спільноти. Цей процес супроводжувався утвердженням позицій української мови в усіх сферах суспільно-громадського життя, зокрема у державному управлінні, і навіть у сфері особистісних стосунків; мала місце до

певної міри інтенсивна дерусифікація різними обставинами зрусифікованих українців. Відбувалося відродження традицій та історичної пам'яті українського народу, прикладом чого може слугувати козацький рух, відновлення діяльності громадських організацій (що було притаманно українському національному рухові, зокрема, на початку минулого століття й різних форм участі громадян країни у її суспільному житті (наприклад, жіночі клуби, народні доми, об'єднання за позапрофесійними інтересами тощо). З одного боку, показником, а з іншого, значним стимулятором українського етнополітичного ренесансу у новітній час стало введення у школах та інших учбових закладах таких дисциплін, як народознавство та українознавство, і утвердження цих дослідницьких напрямків як пріоритетних у системі соціогуманітарних наук. Важливим показником процесу відродження українців України стала інтенсифікація їхніх зв'язків з особами українського походження ("українською діаспорою") [5]. В інших країнах й усвідомлення українства у всьому світі як єдиного українського етносу [6].

Ще одним, на мій погляд, надто суттєвим чинником етнополітичного ренесансу українців стало функціонування України як самостійного суб'єкта міжнародно-правових, міжнародно-політичних і міжнародно-економічних процесів. Зокрема, прихід в Україну представництв міжнародних офіційних, міжнародних неурядових організацій, іноземних фірм і утворення спільних з українським та іноземним капіталом підприємств також відіграли важливу роль у становленні українського етносу в Україні як визначального цементуючого компонента (mainstream) у державотворчих процесах. Така їхня роль визначалась тим, що вони йдуть в Україну як самостійну державу й їхнє функціонування відбувалося у рамках процесу утвердження самодостатності українців як вирішального чинника творення української нації (у політичному значенні цього терміна) й української держави.

Специфічним чином етнічний ренесанс українського етносу відбився у середовищі його субетнічних груп. Це виявилось, передовсім, у зацікавленості особливостями (історичними, географічними, етнокультурними) свого походження та свого статусу у сучасній ієрархії українського етносу. Така зацікавленість,

зазвичай, переростала у більш бережливе ставлення до етнографічної спадщини груп і плекання самобутніх традицій й звичаїв у рамках українського етносу як частки цієї етнічної спільноти.

Щодо етнополітичного ренесансу у середовищі національних меншин, то тут варто звернути увагу на два моменти: 1) інтенсивне "пробудження" етнічної самосвідомості і прагнення до відродження етнічної самобутності; 2) пошуки шляхів до ефективної участі у суспільно-політичних процесах, до самоутвердження як дійових чинників державотворення з зайняттям відповідних ніш в економічному і політичному житті нової держави. У першому аспекті фіксується щонайменше три особливості: а) зміна статусу російської етнічної групи населення, коли вона фактично була домінуючою у суспільному житті України як складової СРСР, і трансформація її у національну меншину з відповідними політико-правовими статусними нормами, притаманними такому типу етнічних спільнот; б) особливий характер відродження у тих національних меншин, які і до незалежності демонстрували досить високий рівень внутрішньої згуртованості (це явище я називаю "етнічною солідарністю") [7], що дозволяло зберігати й певною мірою розвивати їхню етнічну самобутність (болгари, молдовани, поляки, румуни, угорці). Тут процес етнічного відродження мав достатній ґрунт для своєї інтенсифікації і питання стоїть більше у плані утвердження себе як дійових чинників державотворчих процесів і посилення свого впливу на прийняття рішень, принаймні, на місцевому і регіональному рівнях; в) в окрему групу можна виділити ті національні меншини, де процес відродження відбувається надто швидкими темпами, але у них не було такої бази, як, скажімо, у тих меншин, про які йшлося вище. Сюди можна віднести азербайджанців, білорусів, вірменів, греків, євреїв, німців, рома, татар, словаків, чехів та деяких інших. У середовищі цих меншин у роки незалежності України інтенсивно відбувалося утворення своїх етнічних організацій, відкриття шкіл або класів з етнічними мовами навчання, засновувалися періодичні або ж епізодичні видання тощо.

Серед типових і найхарактерніших рис етнічного відродження національних меншин можна назвати такі: 1) утворення організацій з переважаючим членством однієї етнічності. Таких організацій на всеукраїнському, регіональному та місцевому рівнях нараховується понад 1300; 2) діяльність художньо-мистецьких колективів, які збирають, відтворюють і пропагують фольклор, традиції, звичаї своїх етносів (за попередніми підрахунками нині таких в Україні налічується близько 2000); 3) функціонування державних шкіл з повним, частковим або епізодичним навчанням етнічними мовами: за даними Міністерства освіти і науки у 2007-2008 роках в Україні діяло 20 249 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалося 4 668 968 учнів; серед них з українською мовою навчання -16 958 шкіл (3 млн. 387 тис. учнів), російською – 1 253 школи (понад 442 тис. учнів), румунською - 92 (понад 20 тис. учнів), угорською - 70 (понад 12 тис. учнів), кримськотатарською - 15 (близько 4 тис. учнів), польською - 4 (понад 1 тис. учнів), молдовською - 9 (понад 3 тис. учнів). Крім того, в цей же час було 1 848 загальноосвітніх навчальних закладів, в яких навчання здійснюється двома і більше мовами; російську мову як предмет вивчали понад 1 млн. 354 тис. учнів, кримськотатарську – понад 19 тис. учнів, болгарську - понад 7 тис., польську - майже 4 тис., молдовську - понад 1,4 тис., ідиш - понад 1,1 тис., угорську - понад 1,0 тис., гагаузьку - 308, румунську - 247 учнів, словацьку – 201 учень, новогрецьку – 123 учні [8]; наявність середніх спеціальних та вищих навчальних закладів, які готують фахівців мовами етнічних меншин, або ж у яких викладаються спеціальні дисципліни (переважно філологічного циклу та народознавчого характеру); 5) видання преси етнічними мовами або ж для етнічних меншин - вони виходять з різною періодичністю і різними накладками (на 2008 рік їхня кількість сягала 204 видання – з 59 на всеукраїнському рівні та 145 на регіональному та місцевому рівні); 6) мовлення для національних меншин, що його ведуть, зокрема, Закарпатська, Чернівецька, Одеська облдержтелерадіокомпанії, а також Державна телерадіокомпанія "Крим" та Національна радіокомпанія України [9]; 7) видання літератури (не лише підручників) мовами національних меншин (з цією метою у 1992 році була утворена Головна редакція літератури мовами національних меншин).

Принагідно зауважу, що наведені приклади (а їх перелік, звичайно можна було б розширити) свідчать не лише про перебіг етнічного відродження меншин і є результатом реалізації їхніх прав у рамках українського етнополітичного організму.

Свої особливості ренесанс має у середовищі етнічних спільнот з "невизначеним статусом". У цьому контексті варто мати на увазі кілька моментів:

1) сьогоднішня кримськотатарська спільнота складається переважно з репатріантів - депортованих та їхніх нащадків, які поступово повертаються до Криму, в основному із Узбекистану: за майже двадцять останніх років кількість кримських татар в Україні збільшилася у п'ять разів. Високий ступінь етнічної солідарності та опанування ареалом попереднього розселення (звісно, не завжди тотожного до того, який був до депортації) - два визначальні чинники темпів етнополітичного ренесансу кримських татар. Наявність етнічного ареалу, практично всього переліку індикаторів "інституційної наповненості" (етнічні організації, релігія, середні та вищі навчальні заклади, преса, художні колективи, література кримськотатарською мовою тощо), координуючого політико-адміністративного органу (Меджліс кримськотатарського народу), представництво (хоч і не завжди адекватне питомій вазі кримських татар у структурі населення півострова) у місцевих органах влади - все це сприяє формуванню нового типу етнічного самоврядування;

2) гагаузи чи не єдина етнічна спільнота України, яка практично на сто відсотків розселена компактно (Одеська область, на кордоні з Молдовою). Маючи свій етнічний ареал, досить високий ступінь етнічної солідарності, тісні контакти з гагаузами Молдови, ця спільнота за умов сприятливої державної етнополітики зберігає добрі шанси для підтримання і розвою своєї етнічної самобутності;

3) основні зусилля кримчаків та караїмів у процесі етнічного ренесансу зосереджуються на відродженні й підтриманні символів та знакових рис своєї самобутності: мови, пам'яток історії та культури. У випадку з кримчаками та караїмами очевидно йдеться не про відтворення, репродукування себе як етносів (принаймні цей мотив не є превалюючим), а скоріше про збереження історичної

пам'яті про ці дуже специфічні етнічні групи населення України й інтегрування її в історичну пам'ять всього українського народу.

Щодо такої категорії громадян України як "представники інших етносів", то етнічний ренесанс у їхньому середовищі має обмежені можливості для свого вияву. Можливо, найхарактернішими його ознаками є усвідомлення своєї належності до тієї чи іншої етнічності й співвіднесення себе з етносом, який розташований за межами України; спроби реанімувати свою історичну пам'ять через реалізацію інтересу до свого етнічного походження й етнічної батьківщини (не обов'язково у розумінні етнополітичного організму, але й у прив'язці до певного місця у цьому ЕПО, яке є тим чи тим етнічним ареалом); інтенсифікація зв'язків з етнічною батьківщиною.

Аналізуючи стан етнополітичного ренесансу в Україні та його впливи на етнічну динаміку українського суспільства, варто враховувати також ще дві етнічні категорії, які не є усталеними елементами його етнонаціональної структури - біженців та іммігрантів, які тимчасово перебувають на території нашої країни. Річ у тім, що етнополітичний ренесанс українського етносу, національних меншин стимулююче діє на посилення їхньої етнічної солідарності й збереження їхньої самобутності у нових умовах проживання. До того ж, чинне українське законодавство (подеколи і недосконале) та державна етнополітика надають можливості для цього через реалізацію їхніх прав й таким чином заохочує збереження етнічної самобутності цими категоріями мешканців України.

Щодо росіян, то етнополітичний ренесанс у їхньому середовищі має дещо своєрідну форму - дискусії, особливо останніх років, про становище російської етнічної спільноти в Україні засвідчує, що лідери їхніх організацій, за поодинокими винятками, обертають свою діяльність проти втрати позицій, якими російське населення тішилося у межах усього колишнього Радянського Союзу, зокрема, й в Україні. Деякі з них не бажають адаптуватися до нових умов, у яких росіяни складають етнічну меншість (заперечується навіть термін "національна меншина" у застосуванні до росіян), й усвідомлювати нові реалії й нові правила взаємодії. До речі, з подібною ситуацією зіткнулися росіяни у всіх країнах колишнього

СРСР [10]. Й саме такий неконструктивний підхід деяких лідерів російських організацій та рухів до визначення місця росіян в етнонаціональній структурі в нових умовах може породжувати й породжує конфліктогенні ситуації.

Таким чином, у ході етнополітичного ренесансу в Україні чітко виявляються дві основні тенденції: 1) прагнення побудувати національну державу. Найбільш концентровано його уособлюють представники українського етносу, переважна частина членів національних меншин; 2) відродження етнічної самобутності інших елементів етнонаціональної структури супроводжується зростанням етнічної солідарності, внутрішньої групової згуртованості і активізацією етнічних рухів за реалізацію прав меншин.

При аналізі взаємодії вказаних двох тенденцій та впливу на цю взаємодію різних факторів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, варто мати на увазі кілька обставин: 1) історичну тяглість безконфліктного (за поодинокими винятками) співіснування представників багатьох етносів на території нинішньої України; 2) чинник підлеглості, а до певної міри й національного пригнічення, але, безумовно, обмеження можливостей розвитку як етносоціальної спільноти українців, так і представників інших етносів; 3) перспективу розвитку самобутності усіх елементів етнонаціональної структури українського суспільства завдяки проголошенню Україною незалежності; 4) засади етнонаціональної політики української держави та механізми її реалізації; 5) позиції держав етнічних батьківщин щодо частин своїх етносів, які знаходяться у рамках українського етнополітичного організму; 6) можливості взаємодії різних частин етносів, зокрема і українського; 7) зовнішньополітичні пріоритети й орієнтації України.

Історичний досвід співіснування представників різних етносів на території України (маються на увазі ті часи, коли Україна являла собою, хоча і незавершений, але, принаймні, достатньо окреслений етносоціальний організм) дає підстави говорити про переважаючий безконфліктний тип розвитку міжетнічної взаємодії. Конфліктні ситуації у стосунках між українцями і поляками, українцями і євреями, що мали місце у XVI-XX ст., обмежувалися рамками відносин між двома етнічними спільнотами і не справляли визначального впливу

на формування міжетнічної взаємодії в цілому, у якій український етнічний компонент відігравав вагомий роль.

З отриманням Україною незалежності у етнічних спільнот України з'явилися небачені раніше можливості розвитку своєї самобутності. Від початку 1990-х рр. відбуваються чергові зміни у статусі компонентів етнонаціональної структури українського суспільства: українці перетворюються у домінуючу етнічну спільноту, а представники інших етносів (принаймні, багаточисельних, з певними потенційними внутрішніми можливостями до самоорганізації) в усталені компоненти цієї структури.

Зрозуміло, стратегія держави у сфері етнонаціонального розвитку, в тому числі щодо збереження поліетнічного й формування полі-культурного характеру українського суспільства, повинна опиратися на досконалі механізми впровадження правничих засад державної етнополітики та вправну управлінську систему (етнічний, етнополітичний менеджмент). На сьогоднішній день можна констатувати, що вони тільки-но формуються.

Зусилля управлінців концентруються лише на частковій реалізації "компенсаційних прав" меншин.

Як відмічалось вище, історичний досвід і специфічний статус України (або її частин) у складі різних етнополітичних організацій дає підстави стверджувати, що для неї були властиві засади міжетнічної толерантності. У новітніх умовах ця теза підтверджується чисельними етносоціологічними дослідженнями. Принагідно наведу кілька прикладів із даних моніторингу соціальних процесів, серед них й етнонаціональних, який здійснюється в Інституті соціології НАН України з 1994 року.

Отже, одним із визначальних показників, які свідчать про стабільність та толерантність у міжетнічних стосунках й, певною мірою, адекватність державної етнополітики, є феномен дискримінації, власне, в оцінці самих акторів етнонаціонального розвитку. Позитивні відповіді респондентів семи опитувань про наявність дискримінації щодо різних національностей коливаються (1994-2008 рр.) для українців в межах 6.6-9.6%, для росіян – 5.7-9.5%, для євреїв - 4.1-7.2%, для інших національностей – 4.5-6.3%.

При цьому в останні три роки він становив, відповідно: 7.2- 7.1; 6.1-8.8; 3.2-3.8; 3.0-2.3 [11].

Високий рівень толерантності у міжетнічних стосунках підтверджують заміри за шкалою американського соціолога Е.Богардуса про ставлення представників різних етнічних спільнот один до одного. Скажімо, середній бал за період з 1992 по 2000 рік становив 1.43-1.83; для росіян – 1.9-2.46; для білорусів – 2.41-2.85; для євреїв – 3.77-4.18; кримських татар - 4,55-5,09; для молдован - 4,6-5,11; для німців - 4.43-4.81; для поляків – 3.77-4.75; для словаків – 4.55-5.5; для румун – 4.56-5.15 для угорців – 4.24-5.08 тощо [12]. У період між 2005-2008 рр. ці показники, відповідно, є такими: 3.1-3.0; 3.9-4.1; 5.0-5.2; 5.1-5.2; 5.1-5.4; 5.4-5.5; 4.8-5.0; 5.1-5.3 [13]. Щоправда, час від часу соціологи фіксують зниження рівня толерантності стосовно деяких груп впродовж останніх семи років. Однак воно не суттєве. Занепокоєння викликають випадки, хоча й поодинокі, вандалізму стосовно історичних і культурних пам'яток етнічних меншин, наприклад, кримських татар, та випадки насильства над вихідцями з країн Африки.

Поза всяким сумнівом, стійкі установки на толерантність відкривають перспективи для утвердження такого феномену як міжетнічна солідарність, котра за певних обставин, попри усі політичні настрої, або ж і політичні доктрини, може відіграти вирішальну роль у консолідації українського суспільства на багатоетнічній, багатокультурній основі. Вияви такої солідарності фіксуються як на рівні національних меншин (скажімо, міжетнічні об'єднання громадських організацій меншин), так і у більш широкому контексті.

Сучасну конфігурацію етнонаціональної структури українського суспільства визначають не тільки процеси становлення, устійнення та внутріетнічного розвитку кожного з її компонентів, процеси міжетнічної взаємодії, але й певна ієрархія поміж цими елементами, що склалася за низкою ознак. Така ієрархія головним чином є наслідком деформованого розвитку етнонаціональної структури суспільства в минулому, коли, зокрема, українська нація зазнавала соціально-економічної і політичної дискримінації на власній території.

Безперечно, з часом соціальна структура Радянської України еволюціонувала в бік її більшої збалансованості, але певні диспропорції за етнічною ознакою продовжують мати місце і сьогодні. Річ у тому, що у наш час ще більшою мірою, ніж раніше, реальне становище людей залежить від місця їх проживання - кращих, як порівняти із селом, умов для реалізації творчих можливостей людини і тим самим для її соціального розвитку в містах, передовсім, великих. Звідси соціальне обличчя етнічних спільнот, зокрема, рівень освіти й кваліфікації, не в останню чергу обумовлюється співвідношенням у складі кожної із цих спільнот міського и сільського населення. За приблизними підрахунками, здійсненими на підставі попереднього аналізу відповідних даних перепису 2001 р., питома вага сільського населення серед українців складає майже 37%, серед росіян - 13, серед білорусів - близько 22, серед молдован - 71, серед кримських татар - 66, серед болгар - 58, серед угорців - 64, серед румунів - 78, серед поляків - 31%.

Урбанізовані етнічні групи займають, зазвичай, престижніші соціальні позиції, мають більшу частку працюючих з вищою кваліфікацією. Це чітко простежується, приміром, за показником вищої освіти, яка є однією з головних умов отримання висококваліфікованої праці та досягнення престижних соціальних позицій. За цим показником цікаво порівняти дані двох останніх переписів населення в розрізі найчисельніших етнічних спільнот України. Так, за переписом 1989 р., серед зайнятого населення вищу (зокрема, незакінчену вищу) освіту мали 12,7% українців, 21,6 росіян, 47,1 євреїв, 15,5 білорусів, 5,5 молдован, 10,4 болгар та 10,6 поляків. Таким чином, найбільше осіб з вищою освітою мали найурбанізованіші етнічні групи (болгари та молдовани). Дослідження кваліфікаційного складу зайнятих серед семи вказаних найчисельніших на кінець 1980-х рр. етнічних спільнот України виявляла його відмінності та особливості пропорцій у кожній. Провідне місце за структурними пропорціями кваліфікаційного складу зайнятих посідала єврейська етнічна група. Питома вага працівників, зайнятих в управлінні, у цієї групи була найвищою в Україні й майже вп'ятеро перевищувала цей показник, скажімо, у молдован. Російська етнічна група, питома вага якої серед усіх

працюючих дорівнювала 22,7%, становила третину зайнятих у науці та приблизно 30%) усіх управлінців України [14].

Перепис 2001 р., як було показано вище, відобразив дещо іншу вертикаль найчисельніших етнічних спільнот України. За показником питомої ваги осіб з повною і базовою вищою освітою в кожній із складових цієї вертикалі на сьогодні маємо таку картину: українці - 21%, росіяни - 30, білоруси - 24, молдовани - 8, кримські татари - 18, болгари - 17, угорці - 9, румуни - 7, поляки - 20%.

Отже, за роки існування незалежної української держави чітко визначилась тенденція до зростання частки осіб з вищою освітою серед усіх етнічних спільнот, які складають основу етнонаціональної структури суспільства. Водночас, відмінності за цим показником між росіянами, білорусами, українцями і поляками, з одного боку, та румунами, молдованами й угорцями, з іншого боку, залишаються все ще суттєвими, що зменшує можливості останніх здійснити висхідну соціальну мобільність на рівні групи.

Коли йдеться про ієрархічні або статусні відмінності між компонентами етнонаціональної структури українського суспільства, слід також мати на увазі різні можливості тих чи тих спільнот задовольнити етнокультурні, а то й політичні запити своїх членів. Скажімо, до російської спільноти престижно належати через її особливий статус в Україні як такий, що спирається, зокрема, на цілком завершену мовну і культурну інфраструктуру й потужну підтримку етнічної батьківщини. Сила кримських татар визначається насамперед високим рівнем їхньої внутрігрупової солідарності і згуртованості, здатністю за допомогою чітко організованих колективних дій й прямого тиску на владу досягти своїх цілей.

Приверну увагу й до такого моменту. Ті компоненти етнонаціональної структури, тобто ті етнічні групи, які утворились у результаті новітніх міграційних процесів і члени яких не мають українського громадянства, на відміну від громадян України різних національностей, законодавчо обмежені у певних політичних (щодо можливостей обирати й бути обраним до органів влади, належати до політичних партій) та соціально-економічних (працевлаштування, здобуття освіти тощо) правах.

У контексті системного бачення етнонаціональної структури українського суспільства та її динаміки важливо з'ясувати не тільки її внутрішню будову, але й зовнішні зв'язки кожного з її елементів, зокрема, можливість входження останніх у більші системи, організовані за гомоетнічним принципом (більші спільноти). З цієї точки зору українська етнонація, зрозуміло, не може розглядатись як складова частина більшої гомоетнічної системи (спільноти). У цьому сенсі українська нація є вже найзагальнішою системою, яка має свої підсистеми: територіальне або поселенське ядро етносу (українці, які проживають в Україні) й діаспору (українці, які проживають за межами України на території інших етнополітичних організацій).

Що ж до національних меншин України, то, будучи діаспорними утвореннями по відношенню до своїх етнічних батьківщин (країн виходу), вони якраз і виступають складовими частинами або підсистемами відповідних етносів, основні ареали розселення яких перебувають за межами української території. Саме слово меншина вказує на те, що це частина цілого. Скажімо, угорці в Україні є частиною угорського етносу, поселенське ядро якого розміщене в Угорщині. Те ж саме - польська, російська, білоруська, румунська, вірменська (цей перелік можна було б продовжити) меншини є частинами відповідних етносів, поселенські ядра яких перебувають на територіях держав - етнічних батьківщин цих меншин.

Етнічна динаміка населення України змушує враховувати зміни при формуванні і здійсненні державної етнополітики в Україні, особливо, коли йдеться про визначення пріоритетів етнокультурного, зокрема мовного, розвитку, форм і способів захисту етнічних прав титульної нації та національних меншин, моделі міжетнічної взаємодії тощо. В цілому, ефективна державна етнополітика, що спирається на адекватну законодавчу базу, науково обґрунтовані рекомендації та достатні фінансові ресурси має стати головним інструментом для модернізації етнонаціональної структури українського суспільства у бік її збалансованості у бік толерантності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українське суспільство 1994-2001. Результати опитування громадської думки. - Київ, 2001. - С. 114.
2. Українська правда. - 12 січня 2008.
3. Чаплик М.М. Росіяни в Україні (1989-2001 рр.): історико-демографічний аспект. Автореферат делегації на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук. - Донецьк, 2007. - С.14.
4. Бромлей Ю.В. Этнос и этносоциальный организм // Вестник Академии наук СССР. - 1970. - № 8; Він же. Современные проблемы этнографии. - Москва, 1981.-С. 32-37.
5. Євтух В. Етнополітичний ренесанс в Україні та українська діаспора: проблеми взаємодії. - Українська діаспора. - 1992. - № 2.
6. Євтух В.Б. Структура та характер взаємодії елементів сучасного українського етносу // Формування української нації: історія та інтерпретації. - Львів, 1995.
7. Jewtuch W. Ethnischer Antagonismus und ethnische Solidaritaet in den Laendern Nordamerikas // Migrationsforschung. - 1989. – Heft 22.
8. Саган О.Н., Пилипенко Т.І. Європейські пріоритети державної етнонаціональної політики України. – Київ, 2008. – С. 63.
9. Там само. – С. 53.
10. Миграции и новые диаспоры в постсоветских государствах. - Москва, 1996; Савоскул С.С. Русские в новом зарубежье // Общественные науки и современность. - 1994. - № 5.
11. Українське суспільство 1992-2008. Соціологічний моніторинг. – Київ, 2008. – С. 531-540.
12. Українське суспільство 1992-2000. Думки, оцінки й умови життя населення України // Українське суспільство: Моніторинг - 2000 р. Інформаційно-аналітичні матеріали. – Київ, 2000. - С. 371-381.
12. Українське суспільство 1992-2008. Соціологічний моніторинг. – Київ, 2008. - С. 541-543.
14. Рудницька Т.М. Трудовий потенціал українського суспільства в етнічному вимірі // Українське суспільство на порозі третього тисячоліття. - Київ, 1999.-С. 634,638-639.

В статье рассматриваются особенности становления элементов этнонациональной структуры украинского общества, исполнение ими своих функций, как и функционирование структуры в целом. Проанализировано внутренние процессы которые осуществляются в среде разных этнических общностей Украины, а также взаимовлияние этих процессов и соответствующие последствия для этнонационального развития украинского государства.

In the article are described a features of formation of elements of ethnonational structure of the Ukrainian society, realisation the functions by them, as well as functioning of structure as a whole. Internal processes which occur in the environment of different ethnic communities of Ukraine and also interference of these processes and corresponding consequences for ethnonational development of the Ukrainian state are analysed.

УДК 141.7 (477)

**Ярошенко А.О.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова**

РОЗВИТОК ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ НООСФЕРОГЕНЕЗУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті аналізується розвиток освіти як складової ноосферогенезу. Обґрунтовується важливість ноосферної орієнтації всієї системи освіти і виховання, що полягає у формуванні ноосферної свідомості і засновано на ноосферних знаннях та ноосферному світогляді.

XXI століття несе з собою зовсім інше суспільство, що буде мати глибокі наслідки для освіти. Освіта повинна прилаштовуватися до таких ключових факторів, як глобалізація, постійно змінна

технологічна ситуація, революція в інформації і комунікації і, як наслідок, прискорення темпу соціальних змін. В основі суспільства, яке виникає внаслідок таких змін, лежать знання, що відкривають захоплюючі перспективи у сфері освіти та підготовці фахівців.

Майбутнє стає залежним від ставлення суспільства до освіти, від того, як трактується не тільки статус освіти, але й сам її зміст. В кінці ХХ століття починає усвідомлюватися та обставина, що майбутнє суспільства залежить не тільки від того, чи здатна сучасна людина відійти від сировинної економіки до інформаційної, більш екологічнобезпечної системи координат, але й від того, чи здатна вона стати іншою за своїми інтересами, потребами, ціннісними установками.

В свою чергу сучасний етап розвитку світу багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими цілком обґрунтовано кваліфікується як глобальна криза, яка ставить під загрозу подальше існування не тільки людського суспільства, але і самої людини, як біологічного виду.

Конструктивною концепцією стратегії подолання глобальної кризи цивілізації та забезпечення її подальшого безпечного і стійкого розвитку є концепція цілеспрямованого формування ноосферної цивілізації. При цьому, за визначенням А.Д Урсула, під ноосферною цивілізацією слід розуміти “її якісно новий стан, при якому на шляху своїх інтенсивних трансформацій соціум ввійде в коеволюцію з природою, пріоритетними стануть гуманітарно-загальнолюдські цінності, а інтегральний інтелект людства забезпечить його перехід від стихійного сповзання до глобальної катастрофи та виживання ефективно керованого, стійкого і безпечного розвитку”[9, 275].

Ноосферна цивілізація є основою, підґрунтям ноосферної освіти, яка потребує в наш час більш детального розгляду та аналізу, що і є метою нашої статті.

Завданнями є: аналіз поняття «ноосфера», характеристика стійкого розвитку освіти як головна умова розвитку суспільства та розгляд умов інформатизації освіти у створенні ноосферного суспільства.

Таке поняття як “ноосфера” вперше було використано на початку 20-х років ХХ століття на одному із семінарів Бергсона в Парижі, коли В.І.Вернадській проголошував свою концепцію розвитку біосфери. Пізніше термін “ноосфера” широко використовував Тейяр де Шарден.

Термін “ноосфера” в даний час отримав достатньо широке розповсюдження, але трактується різними авторами вельми неоднозначно. На думку В.І.Вернадського – ноосфера це той етап історії людини, коли його колективний розум і колективна воля виявляться здатними забезпечити сумісний розвиток (коеволюцію) природи і суспільства. Людство - частина біосфери, і реалізація принципу коеволюції необхідна умова для забезпечення його майбутнього. Останнє твердження навряд чи слід доводити, бо як тільки будь-який живий вигляд його порушує (наприклад, перетворюється на монополіста в своїй екологічній ніші), то йому загрожують деградація і загибель. Перш за все через руйнування його екологічної ніші.

Пояснюючи суть ідей В.І.Вернадського і розвиваючи їх, інший наш відомий вчений М.М.Моїсеєв, спеціально підкреслюючи, що “ноосфера” - це не просто частина біосфери, що виявляється під перетворюючим впливом людини, стверджує: “ноосфера - цей такий стан біосфери, коли її розвиток відбувається цілеспрямовано, коли Розум має нагоду направляти розвиток біосфери на користь Людини, його майбутнього”. Епоха ноосфери, згідно М.М.Моїсеєву, наступить “когда людина зможе розумно розпоряджатися своєю могутністю і забезпечити таке взаємовідношення з навколишнім середовищем, яке дозволить розвиватися і суспільству, і природі” [5, 24].

Отже, головним об'єктом і, в той же час, основним засобом ноосферних перетворень повинна стати сама людина, його людські якості [7, 312]. Визнання включеності людської особистості в штучно створену інформаційну структуру є визнання факту формування нею так називаючої другої природи чи соціуму (ноосфери) [1, 15].

Не дарма на початку ХХ століття В.І. Вернадський вперше сформулював твердження про те, що людина перетворюється на основну геологоперетворюючу силу планети і щоб забезпечити своє

майбуття, їй належить узяти на себе відповідальність за подальший розвиток біосфери і суспільства, який можливий тільки при умові стійкого розвитку суспільства [11, 11].

Хоча на думку Ю.В.Яковця таке поняття як “стійкий розвиток суспільства”, що в перекладі з англійської "sustainable" означає "стійкий" – неточне, в свою чергу більш правильно застосовувати слово "збалансований" або "гармонійний". У такому разі, вважає він, відобразатиметься суть розвитку. І далі: "Річ у тому, що під стійким розвитком нерідко розуміють рівномірний, безкризовий, впорядкований рух" [10].

Доказ необхідності і можливості переходу до стійкого розвитку суспільства повинен поєднуватися з орієнтацією державного регулювання науки, техніки, технології, утворення нової цивілізаційної мети. Базис навіть сучасного суспільства не говорячи вже про суспільство майбутньої ноосфери, в принципі неможливо створити без випереджаючого розвитку науково-технологічного потенціалу, а також системи освіти.

Мета переходу до стійкого розвитку - збереження біосфери та виживання людства визначає його основні принципи, які в узагальненому вигляді зводяться до наступних.

По-перше, це принцип збереження біосфери і пов'язаний з ним біоцентризм.

По-друге, це принцип коеволюції суспільства і природи, тобто їх сумісного розвитку, коли людство може невизначено довго існувати на планеті, а біосфера, завдяки істотному зниженню антропогенного тиску збереже свою стійкість і еволюціонуватиме по своїх законах.

По-третє, це принцип рівних можливостей в задоволенні своїх життєво важливих потреб (у тому числі в екологічних умовах і природних ресурсах) для нинішніх і майбутніх поколінь.

По-четверте, це принцип справедливості в широкому значенні слова, яке нерідко в документах ООН вважається головним принципом стійкого розвитку.

Справедливість до недавнього часу мислилася як відповідність між діями людей та їх суспільним визнанням. Проте згаданий раніше принцип рівності можливостей розвитку нинішніх і майбутніх поколінь вимагає його розповсюдження і на поки

неіснуючі покоління. Але і це соціальне розширення принципу справедливості вимагає подальшого вже соціоприродного розуміння, а саме - деякі риси справедливості повинні бути перенесені і на всі живі істоти, які людина не може безкарно використовувати в своїй меті і навіть знищувати.

Нарешті, п'ятий принцип пріоритету етично-справедливого розуму та інтелектуально-духовних потреб і цінностей над матеріально-речовинними є вже специфічно ноосферним принципом. Саме він відрізняє стійкий розвиток в звичайному розумінні від його ноосферного бачення. Стійкий розвиток тільки тоді стає розвитком ноосферним (ноосферогенезом) коли воно натхненне етичним розумом екогуманістичної орієнтації (який перетворюється на так званий ноосферний інтелект) і саме він виявляється пріоритетним засобом подальшого безперервного розвитку цивілізації в гармонії з навколишнім природним середовищем.

Таким чином, перебудова розвитку науки і наукової творчості повинна сприяти широкій участі вчених в дослідженні єства і умов переходу до стійкого розвитку, у виробленні необхідних для цього державних та інших рішень. Мета стійкого розвитку повинна стати основною метою при формуванні державної науково-технологічної, виробничої та освітньої політики. При цьому доказ необхідності і можливості переходу до стійкого розвитку повинен поєднуватися з орієнтацією державного регулювання науки, техніки, технології, утворення на нову цивілізаційну мету. Базис навіть сучасного суспільства не говорячи вже про суспільство майбутньої ноосфери неможливо створити без випереджаючого розвитку науково-технологічного потенціалу і системи освіти. Починати необхідно саме з цього, а вже потім вирішувати всі інші глобальні проблеми сучасності. Звідси логічно слідує і актуальність, і стратегічна важливість ноосферної орієнтації всієї системи освіти і виховання людей, яка і повинна стати сьогодні найпріоритетнішою проблемою для всього людства.

Адже стратегія стійкого розвитку припускає випереджаючі трансформації у всіх видах людської діяльності з метою приведення її у відповідність з можливостями біосфери і життєвими потребами майбутніх поколінь. Подібні перетворення повинні починатися з

пріоритетів, цінностей, моральних і правових норм та інститутів, що формують духовно-інтелектуальну базу ухвалення попереджуючих рішень в області взаємодії суспільства і природи. В перспективі за допомогою нових інформаційних технологій (включаючи штучний інтелект і комунікації типу мережі Інтернет) очікується становлення глобального ноосферного інтелекту, як видового інтелекту цивілізації, що реалізовує планетарний керований соціоприродний розвиток на базі балансу потреб його складових та їх співрозвитку.

Кінцева мета переходу до стійкого розвитку (за сучасними уявленнями) бачиться в становленні сфери розуму, в якій головним ресурсом стійкого

розвитку стане інформація (дозволяюча економити речовинно-енергетичні ресурси), буде реалізовано випереджаючий розвиток науки і освіти та інших інформаційно-інтелектуальних форм діяльності, а критерієм національного та індивідуального багатства стануть гуманістичні цінності та знання людини, що живе в гармонії з навколишнім соціальним і природним середовищем. Інформацію ми розглядаємо як сукупність одержуваних і розповсюджуваних по простору і часу знань, що використовуються не на благо, не на пониження ентропії глобальної системи, а тільки на її підвищення.

Введення в концепцію стійкого розвитку уявлення про ноосферний чинник дозволяє використовувати інтелектуальний потенціал ноосферних досліджень, як ресурсу для подальших розробок стратегії стійкого розвитку, представити теорію становлення ноосфери як теоретико-методологічну базу нової цивілізаційної парадигми. Державне регулювання повинно бути органічно пов'язано з новим цілісно-системним баченням майбутнього розвитку науки, техніки, освіти, тобто ґрунтуватися на інших, ніж зараз, пріоритетах. Централізоване регулювання повинно бути високовибірчим, зосереджуючим державну організаційну підтримку і експертно-суспільну діяльність на головних напрямках наукового пошуку [4, 62].

Освіта, заснована на сучасних наукових досягненнях, дозволяє осмислювати минулий досвід розвитку системи і розуміти майбутні

проблеми, але не дозволяє зробити вибір мети розвитку на дальніх підступах до неї. Зв'язано це не тільки з інерційністю розвитку, але і з тим, що на значних відрізках часу помітно змінюються умови. І мета розвитку суспільства вибрана попередниками, відкидаються нащадками і замінюється новими.

Основу вирішення цих проблем заклала міжнародна конференція в Ріо-де-Жанейро, де були створені наукові основи ноосфророзвитку - процесу становлення ноосферної цивілізації, виділені його основні етапи і визначений їх зв'язок з процесом глобальної інформатизації суспільства. Наука про ноосферу - ноосферологія - стала набувати рис самостійного наукового напрямку [9, 275].

Виключно важливу роль в рішенні цих задач зіграли дослідження і науково-організаційна діяльність академіка РАЕН і АН Молдови професора А.Д. Урсула, який очолив групу російських і зарубіжних дослідників в області ноосферної проблематики та істотним чином розвинув цей науковий напрям, переосмислив його з позицій сучасної науки. Якщо в роботах Леруа, Тейяра де Шардена і потім В.І. Вернадського були вперше введені поняття про ноосферу і показана її роль в процесі еволюції природи і суспільства, то в наукових статтях і монографіях А.Д. Урсула не тільки уточнено і розширено саме поняття про ноосферу, але і визначені основні стадії формування ноосферної цивілізації, показаний нерозривний зв'язок цього процесу з процесом глобальної інформатизації суспільства. Таким чином, основа ноосферної концепції освіти була визначена А.Д. Урсулом ще в 1993 році в його монографії "Шлях в ноосферу" [9, 275].

Вона полягає у формуванні ноосферної свідомості людей, яка повинна бути заснована на набутті ними ноосферних знань і виробленню ноосферного світогляду.

Якщо ж говорити про основні задачі ноосферної освіти, то вони логічно виходять з приведеного вище визначення поняття "ноосферна цивілізація". Ключовими словами в цьому визначенні є:

- коеволюція (сумісний злагоджений розвиток) людства і природи;
- пріоритет гуманітарно-загальнолюдських цінностей;
- інтегральний інтелект людства;

- ефективно керований, стійкий та безпечний розвиток.

Вивчення цих основних проблем процесу становлення ноосферної цивілізації повинен стати початковою передумовою для визначення змісту основної педагогічної мети і задач в системі освіти. Хотілося б особливо підкреслити і необхідність розвитку прикладних аспектів ноосферної освіти, які полягають у вивченні і практичному освоєнні нових ноосферних технологій практичної діяльності в економіці, промисловості, сільському господарстві, розробці і використанні природних ресурсів, а також нових соціальних технологій суспільно-політичної діяльності і організації колективної творчої співпраці людей з різних країн і регіонів світу. Адже саме це і повинно прискорити формування інтегрального інтелекту людства.

Хотілося б відзначити також і важливість посилення природничонаукового і математичного напрямів в освіті [6, 288], а також його екологічних і етично-виховних аспектів. Адже саме добра природничонаукова освіта дозволить людям краще пізнавати основні закони організованості біосфери нашої планети і використовувати їх в своїй практичній діяльності.

Отже, для створення ноосферного суспільства освіта повинна враховувати процес інформатизації, що є незворотним процесом розвитку суспільства і які задачі, виходячи з цього, можуть бути поставлені перед системою освіти. Тут слід звернути увагу на наступні основні чинники.

1. Інформатизація суспільства стимулює широке використання наукових знань та інформаційних ресурсів суспільства, яке може і повинно бути використано з метою економії та більш раціонального використання інших видів ресурсів (природних, матеріальних, енергетичних і людських). А це один з найважливіших напрямів становлення ноосферної цивілізації, першою стадією якої, відповідно до точки зору А.Д. Урсула, і повинно стати глобальне інформаційне суспільство [9, 275].

Тому однією з актуальних задач перспективної системи освіти повинна стати інформаційна орієнтація її змісту, вивчення наукових основ формування інформаційної цивілізації і розвиток у людей

практичних навиків використання нових інформаційних і комунікаційних технологій.

2. Інформатизація суспільства істотним чином прискорює процеси інформаційної взаємодії між людьми. Це дає надію на те, що вже в найближчі роки буде знайдена адекватна інформаційна відповідь на динамічний виклик XXI-го століття, яка полягає в безпрецедентному прискоренні розвитку багатьох цивілізаційних процесів [3].

Це також свідчить про необхідність посилення інформаційних аспектів освіти.

3. Характерною особливістю інформаційного суспільства є самоорганізація в його складі мережних співтовариств, які є віртуальними соціальними структурами принципово нового типу та орієнтовані на колективне рішення актуальних проблем розвитку суспільства: економічних, політичних, наукових, освітніх і культурних.

В сучасний час наукова громадськість, так чи інакше пов'язує свою діяльність з проблемами екології, розвитку цивілізації, багато уваги приділяє проблемам ноосферогенеза. В.Ф.Взятишев [2] вважає за необхідне виділяти в окрему категорію ноосферний розвиток. На це слід зауважити, що розвиток думки невіддільно від індустріально-технологічного процесу. Розумова високоінтелектуальна діяльність людини, розвиток технологій та інформації утворили єдину складну систему, що самоорганізується. Але це може стати проблемним полем для подальших досліджень.

Таким чином, з вищевикладеного матеріалу можна сформулювати певні висновки, а саме:

- конструктивною концепцією стратегії подолання глобальної кризи цивілізації і забезпечення її подальшого безпечного і стійкого розвитку є концепція цілеспрямованого формування ноосферної цивілізації, головним об'єктом якої повинна стати сама людина, її людські якості;

- стійкий розвиток тільки тоді стає розвитком ноосферним (ноосферогенезом) коли воно натхненне етичним розумом екогуманістичної орієнтації (який перетворюється на так званий ноосферний інтелект) і саме він виявляється пріоритетним засобом

подальшого безперервного розвитку цивілізації в гармонії з навколишнім природним середовищем;

- базис сучасного суспільства, не говорячи вже про суспільство майбутньої ноосфери, в принципі неможливо створити без випереджаючого розвитку науково-технологічного потенціалу і системи освіти. Починати необхідно саме з цього, а вже потім вирішувати всі інші глобальні проблеми сучасності;

- актуальність і стратегічна важливість ноосферної орієнтації всієї системи освіти і виховання людей полягає у формуванні ноосферної свідомості людей, яка повинна бути заснована на набутті ними ноосферних знань та виробленню ноосферного світогляду, що готує нові покоління до ефективної творчої взаємодії у складі мережних співтовариств, тобто розгляд освіти як “відкритої системи”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех В.П. Человек и вселенная: когнитивный анализ: Монография. – 2-е изд. доп. – Запорожье: «Просвіта», 2003. – 148 с.

2. Взятых В.Ф. От лозунгов устойчивого развития к ноократии через добрые технологии социальной инженерии и образования // Проблемы устойчивого развития: иллюзии, реальность, прогноз: Материалы 6 Всерос. науч. семин. Томск: Изд-во ТГУ, 2002. – 234 с.

3. Колин К.К. Человек и будущее: динамический вызов. “Alma mater” (Вестник высшей школы). - М., 1999. - № 10.

4. Коптюг В.А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.): Информац. обзор. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1992. - 62 с.

5. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Мол. гвардия, 1990.- 351с.

6. Образование, которое мы можем потерять. Под ред. В.А. Садовниченко. М., МГУ, 2002. – 288с.

7. Печчеи А. Человеческие качества. М., «Прогресс», 1985. – 312 с.

8. Поздняков А.В. Стратегия российских реформ. - Томск: Спектр, 1998. - 324 с.

9. Урсул А.Д. Путь в ноосферу: Концепция выживания и устойчивого развития человечества. М., Изд-во ЛУИ. 1993. – 275 с.
10. Яковец Ю.В. Об устойчивом развитии и экологических школах. Интернет, 2002.
11. New Scientist, 1995. V. 145, №1967 - p.11.

В статье анализируется развитие образования как составляющей ноосферогенеза. Обосновывается важность ноосферной ориентации всей системы образования и воспитания, что состоит у формировании ноосферного сознания и основано на ноосферных знаниях и ноосферном мировоззрении.

In this article we can read about education as part of noospheregenesis in conditions of information society. Here are shown some arguments, that can prove importance of noosphere's system of education and description of noosphere's consciousness and attitude.

УДК 316.2

**Кутуєв П.В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова**

СУЧАСНА АМЕРИКАНСЬКА ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПРОГРАМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ: МІЖ АПОЛОГІЄЮ І КРИТИКОЮ

Стаття розглядає сучасну історіографію дослідницької програми модернізації в американській суспільствознавчій літературі. Стаття досліджує виникнення критики дискурса модернізації і будує типологію підходів до теорії модернізації: ліворадикальне заперечення, ліберальну критику та некритичну апологію.

Свого часу я вже порушував тему дослідницької програми модернізації (далі у тексті статті ДПМ) в цілому та неодноразово звертався до її окремих представників, маючи на меті актуалізацію /

реінтерпретацію ідей цього напрямку та їхній синтез зі здобутками інших соціологічних шкіл, відтак закладаючи інтелектуальний підмурівок застосування „традиції модернізації” для аналізу ленінських / постленінських трансформацій. Водночас відкритим залишається питання про *сприйняття та оцінку* ДПМ у надрах західної академічної спільноти, яка власне і була її творцем. На рівні соціологічної теорії ідеальнотиповими полюсами оцінки теорії модернізації є публікації І.Валерстайна та Е.Тіріак’яна: фундатор світ-системного аналізу діагностував інтелектуальну смерть мислення у рамках модернізаційного дискурсу понад 30 років тому, натомість Тіріак’ян, зважаючи на зникнення ленінізму, закликав уповні скористатися теоретико-методологічним потенціалом цієї парадигми. Валерстайн аргументував своє негативне наставлення до ДПМ, посилаючись на сконструйовані та проінтерпретовані ним феномени, які, на переконання директора Центра ім. Ф.Броделя, засвідчували ідейне та ідеологічне фіаско теорії модернізації. За його дошкульно-іронічним вердиктом, у повоєнну епоху „західні вчені, перед якими стояло завдання „впоратися” зі світом, що змінювався, винайшли такі феномени, як розвиток, третій світ та модернізація. ...На зміну старим, образливим, термінам прийшли нові. Відсталі нації стали тепер слаборозвиненими. Жовта орда – це тепер третій світ. Прогрес більше не ототожнювався з вестернізацією. Тепер з’явилася можливість модернізуватися „стерильно”. Більше того, ці нові концепції запропонували надію. Зрозуміло, що Африка не винайшла колеса, що азійські релігії були фаталістичними, що іслам проповідував пасивність та покору, що латиноамериканці характеризувалися сумішшю рас та браком підприємницької бережливості; але тепер можна потверджувати, що всі ці невдачі були не біологічними, а суто культурними” [1, 107]. Інакше кажучи, на погляд Валерстайна, теорія модернізації запропонувала не розв’язання реальних проблем, породжених капіталістичною світ-системою, а лише ілюзію такого розв’язання, створивши утопічний образ „землі обітованої”, шлях до якої торували „далекозорі еліти”, „місцевий еквівалент кальвінізму”, „альтруїстична допомога ззовні” тощо .

Своєю чергою, Е. Тіріак'ян звернув увагу на фундаментальний гандж Валерстайна – останній прирівняв кризу капіталізму до переходу до соціалізму у світ-системному масштабі – та висунув власну альтернативу: не „поховати” модернізаційний аналіз, а відродити його, позаяк у рамках модерну існують універсальні виклики (як-от криза легітимності), і ці проблеми не мають виключної „прив'язки” до конкретних політичних режимів. Ба більше, банкрутство державного соціалізму вимагає розробки нової парадигми; саме цю функцію може виконати „неомодернізаційний аналіз” з його акцентацією на волонтаристській дії, на усвідомленні „меж зростання” та визнанні існування численних центрів модерну, які постійно змінюються [2, 173-175].

Як бачимо, для соціологів, зосереджених на конструюванні власних теорій та на їхньому застосуванні, оцінка ДПМ завжди була контроверсійним питанням. Ця суперечливість не зводиться виключно до дебатів щодо спрямування змістовних аргументів теорії модернізації, вона також заторкає її ідеологічне наповнення та репутацію творців. Важливість репутації науковців для успішного поширення їхніх ідей вдало ілюструє ставлення Т.Парсонса до інституціоналістів. Працюючи над своєю „Структурою соціальної дії” (1937), яку він задумав як магістральний для соціологічного теоретизування трактат (Ч.Камік навіть назвав її Magna Carta соціології), Парсонс відмовився від включення інституціоналістів до реєстру своїх предтеч. Ця відмова не мала своїм опертям ідейну незгоду Парсонса з інституціоналістами, позаяк деякі з них були його викладачами в Амгерстському коледжі та спричинилися до переорієнтації тодішнього студента Парсонса з біології на соціальні науки. Прикметно, що „послання” інституціоналістів та Парсонса в „Структурі соціальної дії” були суголосні у площині їхніх змістовних поглядів, наголошуючи на ролі цінностей та норм як фундаментальних засад соціального порядку. Але занепад репутації інституціоналістів під шквалом критики неокласичної економіки, яка набула статус гегемоністичної дослідницької програми впродовж кінця 1920-х – початку 1930-х рр., змусив Парсонса відмовитися від посилянь на роботи мислителів, яких він по праву міг назвати своїми однодумцями. Згідно інтерпретації Ч.Каміка

[див.: 3], Парсонс за будь-якої ціни прагнув уникнути навіть потенційних загроз своєму теоретичному „посланню”, тому він назвав своїми предтечами лише тих мислителів, які одночасно відповідали двом критеріям: 1) підпадали під дію Парсонсової „тези про конвергенцію” (тобто переймалися роллю цінностей в соціальній інтеграції); 2) мали бездоганну репутацію та непомильний авторитет у своїй іпостасі науковців у тодішній американській академічній спільноті.

Приклад з Парсонсом виокремлює всю важливість врахування ідейного змісту дослідницьких програм, їхнього ідеологічного спрямування та загального соціального – у Парсонсовому розумінні – контексту, оцінюючи сприйняття тої чи тої інтелектуальної традиції.

Виникнення ДПМ було пов’язане зі змінами у світовому балансі сил унаслідок процесу розпаду колоніальних імперій та постання нових незалежних держав на підмурівках старих суспільств; поза тим, кожна з конкуруючих у світі систем – ленінізм і лібералізм – пропонувала своє бачення благого майбутнього і шляхів його досягнення третім світом (див. докладніше про ДПМ та її стадії розвитку: [3, 66-147]). За американським дослідником Г.Алмондом, „нові” нації, що „виникали”, „розвивалися” або, навпаки, рухалися регресивною спіраллю „слаборозвиненості”, потрачувалися першою фазою ДПМ у контексті ідей Просвітництва та західної соціальної теорії. Науковці таким робом здійснювали проекцію західного досвіду „зрілого” модерну на країни, які віднедавна вивільнилися від колоніалізму та експлуатації, накидаючи їм візію „прогресу” з її обіцянкою поширення знань, технологічного розвитку, досягнення вищих стандартів матеріального добробуту, постання ліберальних політичних систем, що підкоряються верховенству права. Для вчених, яких єднала перша фаза ДПМ, факт здобуття політичного суверенітету колишніми колоніями автоматично означав припинення їхніх взаємин нерівного економічного й політичного обміну з першим світом, тобто вчорашньою метрополією. Тож не диво, що деякі з дослідників, які застосовували категорії теорії модернізації для аналізу суспільств, що розвиваються, – такі, як С.Гантінгтон, Л.Пай, В.В.Ростоу –

брали активну участь у витворенні політики щодо суспільств третього світу, яка переслідувала мету утримати ці країни в орбіті американського впливу, та працювали в таких інституціях, як Рада національної безпеки та Державний департамент США. Така співпраця була особливо популярною за часів адміністрації Дж.Кеннеді – його адміністрація розпочала енергійну боротьбу за вплив на третій світ. Вчені були не лише консультантами урядових інституцій, вони навіть обіймали ключові посади, як це було у випадку Ростоу, котрий був заступником радника президента із національної безпеки, а згодом очолив раду із планування політики Держдепартаменту.

Сьогодні, попри існування величезної кількості джерел, підготовлених як у надрах ДПМ, так і її опонентами, залишається нез'ясованим, яким є сприйняття цієї школи в західній історіографії соціології. Варто додати, що історіографічні роботи – окрім уможливлення точнішого розуміння автентичних ідей та контексту їхнього виникнення – також суттєво впливають на формування репутації певного напрямку, а відтак – на його популярність та впливовість. Парадоксально, але в українській соціально-науковій літературі назагал відсутні окремішні розвідки, присвячені саме цій проблематиці.

Отже, я спинюсь на ідентифікації панівних тенденцій у сучасній західній історіографії ДПМ та запропоную її типологію. Таке дослідження сприятиме адекватнішому розумінню інтелектуальних, ідеологічних, соціально-політичних й економічних витоків ДПМ, що, своєю чергою, спричинятиметься до коректнішого й продуктивнішого використання комплексу ідей, пов'язаних із ДПМ в українському академічному контексті.

Впродовж останніх років історичний розвиток ДПМ став предметом аналізу низки американських суспільствознавців. До найвизначніших – з огляду на багатство своєї джерельної бази, широту охоплюваного хронологічного періоду та широкоюсяжність своїх висновків – можна залучити розвідки Д.Блекмера, М.Летхема, Н.Гілмана [див.: 4, 5, 6] та ряд публікацій, які порушують тему взаємодії між американським урядом й університетами за часів холодної війни, тобто періоду формування, розквіту та кризи дослідницької програми модернізації [див.: 7, 8, 9, 10]. Деякі з цих

робіт є, певною мірою, розвитком, уточненням та наповненням емпіричним змістом Франкової тези про ДПМ, як інструментального породження холодної війни (що, звісно, автоматично девальвувало її інтелектуальну вартість [11, 12]).

Симптоматично, що першим про небезпеку експансії американського військово-промислового комплексу висловився президент США Д.Ейзенхауер у своєму прощальному зверненні до співгромадян. Ейзенхауер вказав на загрозові наслідки військово-промислового комплексу для академічної спільноти: самотній мислитель-винахідник поступився місцем групам дослідників, натомість висока вартість проведення досліджень зумовила трансформацію вільного університету: урядові контракти стали замінником інтелектуальної допитливості. Відтак, перетворення державної політики (*public policy*) на заручника науково-технологічної еліти стає природним політичним вислідом такого стану речей [див.: 13, 1035- 1040]. Вочевидь Ейзенхауерові протиставлення класичного університету як спільноти абсолютно вільних вчених-індивідуалістів, які до того ж є ідеалістично зорієнтованими, з одного боку, та породженого холодною війною механістичного космосу – з іншого, є ідеалізацією реального стану речей, позаяк щільна співпраця уряду з академією розпочалася ще за часів Другої світової війни. К.Сімпсон, маючи за опертя Ейзенхауерові розмисли, запроваджує поняття „військово-промисловий-академічний комплекс”, яке покликане унаочнити й концептуалізувати підпорядкування соціальних наук імперативам холодної війни, зокрема антикомуністичним настроям та політичному втручання до життя академічної спільноти. Водночас, його дослідження демонструє, що тип „університету доби холодної війни” – тобто формування тісного зв’язку поміж урядовими інституціями та університетами – постав задовго до самої холодної війни та був породжений факторами, які не зводяться до глобального протистояння лібералізму та ленінізму. Інша річ, що холодна війна стала апофеозом такої співпраці, обернувши її на феномен повсякденного життя, свідками якого ми є і сьогодні.

Мислителі лівої орієнтації (як-от І.Валерстайн, Н.Чомскій) головню зацікавлені у демонстрації репресивності, притаманній

академічним інституціям тієї доби, проте надані їхніми співавторами дані незрідка спростовують цю струнку ідеологічну картину, позаяк діяльність урядових інституцій переважно мала аполітичний характер, підкоряючись власним – бюрократичним – уявленням про ефективність науково-дослідницької роботи. Лєвова частка урядового фінансування припадала на природничі науки (у 1960-х рр. уряд США витрачав у середньому 1,5 млрд. доларів на підтримку досліджень [див.: 14]), отже, суспільствознавці були змушені залучати фінансування з боку приватних фондаций, що уможливило реалізацію амбітної програми „регіональних студій” (area studies), на ниві яких власне і постала теорія модернізації: саме вихідці з цієї сфери знання кинули виклик гегемонії євроцентризму у суспільствознавстві та незрідка підважували панівні теорії соціальних утворень, політичної динаміки та культурних конструкцій, використовуючи нові дані та творчо їх інтерпретуючи. Серед найвизначніших представників area studies були і Б.Андерсон з „Уявними спільнотами”, і Л. та С.Рудольфи з „Модерністю традиції”, і К.Гірц з „Театральною державою”, і Г.О’Доннел з „Бюрократичним авторитаризмом”, і Дж.Скот зі „Зброєю слабких” (історія розвитку area studies усебічно проаналізована в інформативній розвідці американських вчених [15]).

Слід зазначити, що дослідження, виконані у рамках регіональних студій дисциплінарно та зорієнтовані на ДПМ теоретично, вирізнялись своєю динамічністю та відповідністю Лакатосовим критеріям прогресивної дослідницької програми. Натомість Валерстайн, черговий раз офіруючи емпіричний рівень пізнання заради досягнення власних ідеологічних цілей, визначає появу регіональних студій – а, відповідно, й спільноти вчених-модернізаторів – як вислід ініціативи виключно згори. Не заперечуючи факту існування щільного зв’язку поміж спільнотами науковців та творців політики (policy-makers), – приміром, В.Ростов написав книжку „Динаміка радянського суспільства” на замовлення та за фінансової підтримки ЦРУ [див.: 16, 241] – вважаю недоцільним редукувати мотиви дослідницької діяльності виключно до геополітичних калькуляцій. Скажімо, сам Валерстайн сформувався як науковець, по-перше, у рамках area studies (його першим фахом була африканістика), по-друге, він був

неодноразовим отримувачем грантів, скориставшись інституціями холодної війни для розробки та реалізації власної візії. Інакше кажучи, дані беззаперечно свідчать на користь твердження про систематичну співпрацю науковців з американськими державними установами, ба навіть – спецслужбами, але сам факт такої співпраці не дає підстави для автоматичного заперечення концепцій, витворених як вислід зв'язку поміж політикою, грантодавцями й науковцями. Водночас подібна співпраця, за визначенням, не могла не заторкнути такого проблемного питання, як взаємодія поміж політичними цілями й задекларованою орієнтацією науки на свободу від оцінок. Так, націлений на вивчення чинників громадянських воєн та партизанських рухів у країнах третього світу проект „Ланселот”, започаткований у 1964 р. міністерством оборони США, викликав вельми неоднозначну – переважно негативну – реакцію громадськості (докладніше див.: [17, 18, 19]). Заплановані витрати на цей проект дорівнювали б 6 млн. доларів США, але вже у 1965 р. проект було припинено через звинувачення на адресу його ініціаторів та учасників у приховуванні джерел фінансування та реальних завдань „Ланселоту” (вочевидь, практично-політична орієнтація ДПМ не могла не вплинути на її інтелектуальний профіль). Оборонне відомство США було налаштоване на отримання інформації, організованої за моделлю природничих наук, тобто фактологічну та кількісну. Без сумніву, підходом, який відповідав цим вимогам, був біхевіоризм: він поєднував здобутки психології та математичні методи, наголошуючи на емпіричності й „інклюзивності” досліджень (тобто задекларував нехтування такими факторами, як раса та етнічність) та фокусуючись на розробці засобів, що сприяли б як індивідуальній адаптації до соціальних змін, так і керуванню цими змінами. Сподівання, які науковці та державні інституції 1960-х рр. покладали на біхевіористське потрактування соціальних феноменів, виразно помітні в назві й змісті статті Ч.Брея „На шляху до розробки технології людської поведінки задля оборонних цілей” [20], а так само й у звіті дорадчого комітету з науки при президенті США, який проголосив, що „до прогресу в науках про поведінку спричинилися процеси спостереження, експериментування та відстеження й уточнення

робочих гіпотез. Поза всяким сумнівом, основні наставлення та стратегії фізики та біології знайшли своє місце у рамках наук про поведінку” [21, 238]. Відтак, ДПМ водночас була і продуктом епістемологічної революції в американських соціальних науках у повоєнний період, і учасником цієї революції. Своєю чергою, американські політичні та державні діячі доби холодної війни відповідали суспільствознавцям взаємністю, – за парадигматичним висловом міністра оборони США Р.Макнамари, Перша світова війна була війною між хіміками, Друга – фізиками, натомість холодна – між суспільствознавцями [цит. за: 22, 79].

Американський дослідник М.Летхем доводить, що до ідеї модернізації в її іпостасі ідеології та підґрунтя політики стосовно країн третього світу вдавалися політики й державні діячі. Спираючись на роботи К.Гірца, Е.Саїда та М.Фуко, цей науковець ідентифікує механізми взаємовпливу динаміки влади й соціально-наукових ідей: ДПМ стала когнітивною системою координат, крізь яку американські науковці та державні діячі / військові сприймали події у світі, що розвивався. Так, громадянські конфлікти у постколоніальних країнах незрідка апріорно потрактовувалися в універсальних термінах зіткнення прибічників свободи *versus* радянські „маріонетки” (приміром, Г.Кісенджер саме у такий спосіб пропонував розглядати громадянську війну в Анголі між промарксистським Народним рухом визволення Анголи (MPLA) А.Нетто, з одного боку, та Національним фронтом визволення Анголи (FNLA) Г.Роберто й Національним союзом повного визволення Анголи (UNITA) Ж.Савімбі – з іншого [див.: 23]).

За версією Летхема, ДПМ надихнула політиків 1960-х рр. на такі ініціативи, як створення Альянсу заради прогресу (організації, пріоритетним для якої був розвиток латиноамериканських країн), Корпусу миру (полем його діяльності став увесь третій світ) та програма стратегічних поселень у В’єтнамі. „Ідеологічність” концепції модернізації була очевидною: невдачі політики, натхненниками якої були її теоретики, пояснювалися не помилками парадигми, а несприятливою ситуацією, яка унеможливлювала реалізацію назагал правильних ініціатив. Ідеалізуючи американський соціум, ДПМ відтворювала певні риси імперської свідомості європейських колоніальних метрополій, водночас

наголошуючи на необхідності розбудови нації, соціальної мобілізації та економічного розвитку соціумами третього світу. Воднораз Летхемів опис піднесення ДПМ хибує односторонністю, позаяк він презентує теорію модернізації як беззаперечного гегемона, засадничою рисою якого була одностайна монолітність леніністського зразка, а відтак ігнорує розмаїту палітру підходів до осягнення проблем третього світу американськими науковцями. За промовистий приклад може правити ситуація у В'єтнамі, яка інтерпретувалася американськими дослідниками на основі щонайменше трьох концептуальних кластерів: консервативного „народництва”, ліберального націоналізму та бюрократичного авторитаризму [докладніше див.: 22].

Н.Гілман, у своїй ретельно задокументованій версії становлення, експансії та того, що він іменує колапсом ДПМ, аналізує динаміку цієї інтелектуальної традиції у контексті холодної війни, тоді як Д.Блекмер зосереджується на повсякденній діяльності важливого осердя розробки ДПМ – Центру міжнародних студій Масачусетського інституту технологій. Летхем та Гілман оперують у площині поміркованого лібералізму (зрештою, Гілман навіть пропонує „актуалізувати найкращі елементи модернізаційної теорії зразка 1950-х рр. – її візію світу, який є більш здоровим, багатим, рівним та демократичним” [6, 276]), натомість М.Буравой [24] із притаманним йому радикалізмом закликає протиставити спробам відродити теорію модернізації нову соціалістичну теорію.

Поінформованість про дебати у царині історіографії соціальної теорії також є ефективним „антидотом” проти конструювання алогічних схем розвитку дослідницької програми модернізації, схем, які виразно дисонують із фактами (свавільно-некомпетентне потрактування історії ідеї модернізації переконливо засвідчують публікації В.Горбатенка, Г.Зеленько та О.Ткача [див.: 26]). Ба більше, дискурс про модерн – та вужче – осмислення історії концептуалізації цього феномена є елементом проекту модерну. Дані, накопичені істориками ДПМ, закладають підвалини для вироблення збалансованішого погляду на цю традицію, погляду, здатного зафіксувати її багатомірність та неоднозначність з огляду на взаємодію дискурсивних та ідеологічних елементів в її

картині світу. Окрім того, залучення до наукового дискурсу нових джерел, дотичних до розвитку ДПМ, та реінтерпретація наявної інформації уможливають обґрунтоване зречення від потрактування цієї парадигми у дусі софістсько-просвітницького раціоналізму, тобто як вповні раціонального конструкту, породженого потребою в легітимації *status quo*, суть якого є в безпрецедентній нерівності. Достоту так само втрачають свою переконливість і чисті апології ДПМ (взірцевим тут є Фукуямів трактат [25]), натомість вчені отримують у своє розпорядження інформацію, що проливає світло на прогресивні й дегенеративні, репресивні й емансипаторські елементи дискурсу модернізації.

Резюмуючи, вважаю, що історіографічні підходи до ДПМ слід класифікувати у такий спосіб: ліворадикальні інвективи (типовими представниками якого є Буравой та Валерстайн), ліберальна критика (Летхем, Гілман) та поінформована апологія (Д.Блекмер).

ЛІТЕРАТУРА

1. Wallerstein I. *The Essential Wallerstein*. – N.Y., 2000.
2. Tiryakian E. *Modernisation: Exhumetur in Pace (Rethinking Macrosociology in the 1990s)* // *International Sociology*. – 1991. – V. 6, № 2.
3. Camic C. *Reputation and Predecessor Selection: Parsons and the Institutionalists* // *American Sociological Review*. – 1992. – V. 57, № 4.
4. Кутуєв П.В. Концепції розвитку та модернізації: еволюція дослідницьких програм соціологічного дискурсу. – К., 2005.
5. Blackmer L.M. *The MIT Center for International Studies. The Founding Years, 1951 – 1969*. – Cambridge, 2002.
6. Latham M. *Modernization as Ideology*. – Chapel Hill; L., 2000.
7. Gilman N. *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America*. – Baltimore; L., 2003.
8. Chomsky N. et al. *The Cold War and the University: Towards an Intellectual History of the Postwar Years*. – N.Y., 1997.
9. Frank A.G. *The Cold War and Me* // *Bulletin of Concerned Asian Scholars*. – 1997. – V. 29, № 3.
10. Lowen R. *Creating the Cold War University: The Transformation of Stanford*. – Berkeley, 1997.

11. Universities and Empire: Money and Politics in the Social Sciences during the Cold War. – N.Y., 1998.
12. Кутуєв П.В. Соціологія та ідеологія в соціологічному дискурсі: випадок Андре Гундера Франка // Наукові записки. Збірник. – К.: ІПЕН НАНУ, 2003. – Вип. 24.
13. Eisenhower D.D. Farewell Address // Public Papers of the Presidents: Dwight D.Eisenhower. – Washington, DC, 1960.
14. Geiger R. Research and Relevant Knowledge: American Research Universities Since World War II. – N.Y., 1993.
15. The Politics of Knowledge: Area Studies and the Disciplines / Ed. by D.L.Szanton. – Berkeley, 2003.
16. Rostow W.W. Development: The Political Economy of the Marshallian Long Period // Pioneers in Development / Ed. by G.Meier, D.Sears. – N.Y., 1984.
17. Madian A.L., Oppenheim A.N. Knowledge for What? The Camelot Legacy: The Dangers of Sponsored Research in the Social Sciences // British Journal of Sociology. – 1969. – V. 20, № 3.
18. The Rise and Fall of Project Camelot: Studies in the Relationship Between Social Science and Practical Politics / Ed. by I.L.Horowitz. – Cambridge, 1967.
19. Solovey M. Project Camelot and the 1960s Epistemological Revolution: Rethinking the Politics-Patronage-Social Science Nexus // Social Studies of Science. – 2001. – V. 31, № 2.
20. Bray C. Toward a Technology of Human Behavior for Defense Use // American Psychologist. – 1962. – V. 17, № 8.
21. Strengthening the Behavioral Science // Science. – 1962. – V. 136.
22. Marquis J. The Other Worries: American Social Science and Nation Building in Vietnam // Diplomatic History. – 2000. – V. 24, № 1.
23. Gleijeses P. Moscow's Proxy? Cuba and Africa 1975–1988 // Journal of Cold War Studies. – 2006. – V. 8, № 4.
24. Burawoy M. The End of Sovietology and the Renaissance of Modernization Theory // Contemporary Sociology. – 1992. – Vol. 21, № 6.
25. Fukuyama F. The End of History and the Last Man. – N.Y., 2002.

26. Кутуєв П. Спільнота ритуалу модернізації: від логосу до культу // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2007. – № 3. – С. 106-127.

The article deals with current historiography of the research program of modernization in US academic literature. The paper traces the origins of the critique of the discourse of modernization and builds a typology of approaches to the modernization theory: radical left rejection, liberal critique and uncritical apology.

Стаття розглядає сучасну історіографію дослідницької програми модернізації в американській соціологічній літературі. Стаття прослідковує походження критики дискурсу модернізації і виокремлює типологію підходів до теорії модернізації: ліворадикальне отрицання, ліберальну критику і некритическу апологію.

УДК 316.35: 613.8 – 053.81

Степико В.П.

**Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова**

ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ У ТЕОРЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Проаналізовано проблеми здоров'я молоді. Виявлені найбільш впливові фактори, що перешкоджають формуванню здорового способу життя молоді. Значна увага приділена впливу комерційної реклами, яка зумовлює поширення асоціальних та антисоціальних настанов серед молоді.

Ключові слова: здоров'я, спосіб життя, стиль життя, якість життя, настанова, реклама.

Останнім часом науковці проблему здоров'я відносять до числа глобальних викликів, гострота яких обумовлюється не тільки кількісними і якісними характеристиками майбутнього розвитку

людства, скільки самою перспективою його подальшого існування як біологічного виду, що дає підстави позначити її як можливу антропологічну катастрофу [12, 11]. Її сутність полягає у тому, що людство як біоценоз може зникнути, бо кардинально змінюються умови його існування, до яких воно було пристосовано тисячоліттями в ході еволюції.

Істотно негативний вплив на здоров'я людей спричинили зміни природного і соціального середовища, які відбулися протягом останнього століття. Особливо в скрутному становищі опинилися країни, яким для розв'язання цієї проблеми не вистачає матеріальних ресурсів, ефективної системи соціального захисту, стабільної політичної ситуації.

В певній мірі це стосується і України, яка з середини 80-х років ХХ ст. переживає складний процес трансформації всіх сфер суспільного буття, який суперечливо впливає на здоров'я, соціальне самопочуття більшої частині населення і, особливо, на стан фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я молоді.

Так, саме в останні роки відбулося значне підвищення рівня захворюваності і поширення серед молоді усіх класів хвороб, крім того, особливо загрозливих масштабів набули: куріння, вживання алкоголю, наркотиків, поширення хвороб, які передаються статевим шляхом, особливо СНІДу. Тому проблема пошуку ефективних шляхів покращення здоров'я молоді – проблема цивілізаційної перспективи нашої країни. Безумовно, вона не залишилася поза увагою вітчизняних науковців. Її дослідженням присвячені роботи Балакіревої О., Беленької Г., Вакуленко О., Галустян Ю., Комарової Н., Кляпець О., Лепіхової Л., Сановської В., Сук Л., Титаренко Т., Яременка О. та інші. Головна увага у цих розробках зосереджується на аналізі таких понять як "здоров'я", "здоровий спосіб життя", їх складових та чинниках. Однак розгляд цієї проблеми потребує більш широкого проблемного контексту, який можна описувати за допомогою таких понять як "спосіб життя", "стиль життя" та "якість життя". Особливо це актуально для тих досліджень, які стосуються вивчення здоров'я молоді, адже їх спосіб, стиль та якість життя дуже плинні та амбівалентні.

Мусимо приєднатися до тих дослідників феномену здоров'я, які вважають, що сьогодні не можна обмежувати це поняття суто медичним підходом, згідно якого здоров'я визначається як стан відсутності хвороби. Відповідно сучасній концепції здоров'я – життя людини не просто повинно бути вільним від хвороб, але й бути соціально активним, що сприяє максимальній реалізації усіх потенціальних можливостей особистості [7,321].

Тому саме сьогодні стає очевидним, що комплекс медичних питань становить лише незначну частку проблем здоров'я. Так, узагальнені підсумки досліджень залежності здоров'я людини від різних чинників впливу доводять, що рівень розвитку і стан системи охорони здоров'я в цивілізованому суспільстві зумовлює майже 10% усього комплексу його впливів. Решта - 90% припадає на умови зовнішнього соціально-психологічного середовища (майже 20%), спадковість (приблизно 20%) і найбільше – на спосіб життя людей (50%) [6, 166]. При дослідженні проблем здоров'я, дійсно, слід значну увагу приділяти саме здоровому способу життя, який, за визначенням науковців, є формою життєдіяльності, зорієнтованою на розвиток, збереження та відтворення здоров'я, що є основним персональним капіталом кожної людини [9,9].

Виходячи з того, що спосіб життя є домінантним чинником здоров'я доцільно проаналізувати зміст цього поняття та виявити його співвідношення зі спорідненими категоріями - "спосіб життя", "стиль життя" та "якість життя". При цьому, щоб уникнути двозначності, зумовленої тим, що в російському суспільствознавстві поряд з поняттями "спосіб життя" та "стиль життя" виокремлюють ще "образ життя", яке відповідає за своїм змістом поширеному серед українських дослідників поняттю "спосіб життя" ми будемо використовувати поняття "спосіб життя" як історично визначену форму соціального буття.

Як показують результати соціологічних опитувань російських дослідників респонденти не мають чіткого уявлення про сутність понять "спосіб життя", "стиль життя" та "якість життя" як і про реальності, які вони опосередковують. Так, переважна більшість (80,4%) опитаних респондентів (студенти першого курсу Московського гуманітарного університету) виділили у якості фактора, який здійснює найбільший вплив на здоров'я людини,

"спосіб життя". В той час, виходячи з того, що в уяві 2/3 опитаних (73,9%), здоровий спосіб життя - це поведінка і діяльність людини, які сприятливо впливають на здоров'я", кожний п'ятий вважає, що достатньо не мати шкідливих звичок, щоб про них говорили як про людей, що ведуть здоровий спосіб життя (19,6%), а кожний десятий (11,6%) впевнений, що "відсутність хвороб" і є здоровий спосіб життя [1,85].

В дослідницькій літературі при визначенні співвідношення понять "спосіб життя" та "стиль життя" виходять з того, що найбільш об'ємним поняттям є спосіб життя, який розглядається як стійка форма соціального буття, спільна діяльність людей типова для конкретно-історично соціальних відносин, що формуються у відповідності до основних норм і цінностей суспільства та відображують ці відносини. Спосіб життя поєднує у собі цінності, уявлення індивідів про життя та реальну життєдіяльність людей.

Говорити про сталий спосіб життя та здоровий спосіб життя дуже проблематично у контексті реальності перехідних суспільств, до яких, безумовно відноситься і Україна. Як стверджують психологи, кризові ситуації, що часто виникають у таких суспільствах призводять до розвитку і загострення серцево-судинних хвороб, алкоголізму, агресії, схильності до зведення рахунків із життям.

Крім того, трансформація суспільних цінностей, як визначальна риса таких суспільств, хоча і не заперечує соціальної значущості здоров'я, саме воно на особистісному рівні часто стає жертвою на вівтарі суспільного визнання та життєвого успіху.

Оскільки спосіб життя, це – поняття, яке відображує тип життєдіяльності, який склався під впливом як об'єктивних умов, так і внутрішніх зусиль індивідів, то воно показує як саме можливості, які закладені у соціальних умовах реалізуються у життєдіяльності людей в тій або іншій формі, тобто спосіб життя співвідноситься з соціальною ситуацією і визначається характером взаємодії з нею. Стрімке розшарування населення перехідного суспільства наочно демонструє, що хтось має все необхідне для здорового способу життя, і одні використовують цей шанс, інші - ні, а хтось взагалі позбавлений цієї можливості через брак коштів. А з

іншої сторони, може він і покращував би, наприклад, свій фізичний стан заняттями на спортивних майданчиках, але вони просто тануть під тиском будівельного буму, оскільки все підпорядковане єдиній цінності – прибутку. Хтось взагалі не замислюється над станом свого здоров'я, а намагається перш за все заробити гроші.

Що стосується стилю життя, то – це певний тип поведінки людей, який засвоюється чи обирається індивідуально та відтворює стійкі риси спілкування, побутового устрою, манер, звичок, схильності і т.ін. Вони типові для певної категорії осіб, і виявляють специфіку їх духовного світу через "зовнішні форми буття".

Тобто, стиль життя характеризує лише ту частину повсякденної поведінки, ціннісних орієнтацій і середовища існування, які з одного боку, сприяють його ідентифікації з певною малою групою, а з другого – виокремлюють ту або іншу групу серед інших груп [8,73]. І тут виникає те розмаїття, яке наочно ілюструє багатогранність можливих стилів життя: одні захоплюються заняттями в певних секціях, гуртках, школах; інші віддають перевагу нічним дискотекам, клубам; хтось курить тютюн, хтось ні; хтось вживає наркотики, хтось, навпаки намагається допомогти іншим позбавитися наркотичної залежності; хтось вживає легкі алкогольні напої, хтось сильніші, хтось обирає тверезий стиль життя; хтось шукає свої альтернативні форми збереження та покращення здоров'я і захоплюється вегетаріанством, різними модними дієтами; хтось намагається знайти відповідну для себе певну світоглядну систему.

Як ми бачимо співвідношення понять "спосіб життя" та "стиль життя" відображують взаємодію та взаємозалежність соціального та індивідуального, де "стиль життя – цілісна система стійких рис життєдіяльності особи чи соціальної групи, що формується на основі індивідуальних потреб і здібностей і виявляється в процесі реалізації життєвих цілей і планів. Стиль життя становить своєрідну форму індивідуально-особового функціонування *способу життя*. Якщо спосіб життя особи є втіленням соціально-типового (тобто загальних закономірностей функціонування суспільства) в індивідуальній життєдіяльності, то стиль життя, навпаки, відображує індивідуальне в соціальному. На стилі життя позначається специфіка життєвого шляху, конкретних умов і

обставин формування людей як особистостей, особливості індивідуальних рис їхнього характеру, вольових якостей [11, 664-665]. Розуміння діалектики цих понять є дуже важливим, оскільки завдяки саме йому можна пояснити, чому при несприятливих соціальних умовах все рівно зберігається частка людей, які намагаються розсудливо ставитися до стану свого здоров'я і навпаки, пригадаємо, наприклад, радянські часи, коли не зважаючи на різні антиалкогольні кампанії з боку влади, певна частка громадян не переставала вживати алкоголь, а на кожне заборонне рішення влади знаходила власну альтернативу.

Однак, крім розглянутих понять необхідно ще проаналізувати зміст поняття "якість життя", яке відображує оцінку фізичного здоров'я людини, її психічного стану, соціальних взаємовідносин, трудової діяльності та фінансових ресурсів, рівня незалежності людини та її безпеки, оцінки стану навколишнього середовища, духовної сфери людини та її переконань [4,7]. Тобто це комплексне поняття, яке допомагає зрозуміти, що здоровою є людина яка не тільки не зловживає алкогольними напоями, тютюном, або займається спортом, а яка ще є самодостатньою та не відчуває нестачі позитивних або надлишок негативних емоцій, є енергійною, живе в сприятливому навколишньому середовищі, стабільній соціальній системі та має стійку систему цінностей, що дозволяє реалізувати особистісний потенціал.

Що стосується проблем формування здорового способу життя молоді то тут потрібно врахувати деякі важливі обставини. Безумовно, молодь представляє собою окрему групу, яку виділяють на основі вікових характеристик, і саме вік до певного часу не сприяє тому, щоб замислюватися про здоров'я як життєву проблему. Так, за даними соціологічного опитування студентів Московського гуманітарного університету, більше половини з них (69,6%) усвідомлюють, що здоров'я у багатьох випадках залежить від них самих, однак більша частина зможе змінити ставлення до власного здоров'я тільки у випадку хвороби (46,8%), або при появі перших ознак хвороби (35,1%) [1,85]. Це можна пояснити тим, що на думку більшої частини молоді, юнаки та дівчата мають великий ресурс, який дає їм можливість долати перевантаження свого

організму, ризикувати, не помічати власних шкідливих звичок заради швидких заробітків, кар'єрного зростання, досягнення матеріальної незалежності від батьків, а турбуватися про власне здоров'я повинні люди літнього віку або ті, хто є хворими.

В українському суспільстві, як уже відмічалось вище, проблема здоров'я ускладнюється ще й перехідним станом суспільства, в межах якого відбувається зміна способу життя, тобто форми соціального буття в якому суперечливо поєднується певні цінності, уявлення про життя та реальні форми життєдіяльності людей. Ця суперечливість виразно виявляється майже у всіх національних стандартах здорового способу життя. Восени 2008 року, наприклад, українське суспільство було шоковане тим, що на уроках фізкультури померло семеро учнів. І тільки після цих жахливих випадків стало зрозумілим, що не можна дотримуватися старих радянських нормативів фізичного виховання, які були орієнтовані на зовсім інші природні та соціальні умови. Не можна погодитися з думкою міністра проблем сім'ї, молоді та спорту Ю.Павленко, що ті нормативи, які виконували школярі, прийнятні хіба що для професійних спортсменів, а не для дітей інформаційного суспільства [5].

І це проблема не тільки школи, або лікарів, це проблема суспільства та держави, яка висвітлює необхідність більш відповідального ставлення до людини, її індивідуальних особливостей. Це проблема створення розгалуженої оздоровчої системи, яка б дозволяла дітям та молоді зміцнювати свій фізичний стан під наглядом професіоналів та з врахуванням можливостей свого організму, а не до норм встановлених декілька десятків років тому назад. Це також проблема гіподинамії, фізичної, рухової активності. Згідно результатів соціологічного опитування, проведеного у вересні 2006 р. Центром здорового способу життя Державного інституту розвитку сім'ї та молоді Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, найбільшу небезпеку для здоров'я молоді становлять відсутність фізичної активності (26%), психологічний дискомфорт (25%), паління (22%) та вживання алкоголю (16%). Дещо менший вплив мають вживання наркотиків (8%) та небезпечний секс (1%)[15,2]. Але лише 7% респондентів на запитання "Чи займаєтеся Ви фізкультурою або спортом (робітьте

зарядку, бігаєте, відвідуєте гімнастичну групу, спортивну секцію?" відповіли, що займаються регулярно. Значна частина респондентів вказала, що займається нерегулярно (34%), а переважна їх більшість зазначила, що взагалі нічим не займається (59%) [15,4].

Слід також підкреслити, що сьогодні проблему здоров'я не можна розглядати без врахування впливу засобів масової інформації на формування ціннісних орієнтацій молоді, особливо реклами. Безумовно реклама виконує важливу суспільну функцію просування товару до споживача. Але її агресивність, акцентація первинних потреб людини негативно впливає на фізичне та психічне здоров'я людини. Конкуренція фірм і товарів створює враження останньої і надзвичайно жорсткої битви за споживача. Як зазначає О.Савельєва негативною стороною реклами вважається вплив на систему цінностей, психологічний тиск на аудиторію, гра на емоціях, ірраціональних мотивах поведінки, а то й нищих інстинктах, затвердження стереотипів, засмічення інформаційного середовища, введення аудиторії в оману, нівечення мови [8,329].

Особливе занепокоєння у суспільстві викликає достатньо поширена звичка до паління та вживання алкогольних напоїв, особливо серед молоді, яка певною мірою пов'язана саме з рекламою, що культивує примітивізм, споживацьке світосприймання та сприяє викривленню людських потреб (щоб відпочити, та ще й весело треба мати при собі пляшку, а той ящик "чудодійного зілля"). І хоча виробник змушений попереджати про можливу шкоду для здоров'я його продукції, робить він це дуже скромно і в порівнянні з самою рекламою товару майже непримітно (інформація про шкоду здоров'ю явно поступається яскравій подачі самого товару). Крім цього за даними Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення, у 2007 р. практично кожне п'яте (19,6% від загальної кількості) порушення ефірними мовниками вітчизняного законодавства стосувалося рекламної діяльності, а саме реклами алкогольної продукції, яку широко використовують як у прямих, так і в непрямих формах реклами – розміщення логотипів своїх товарів у телепрограмах, фільмах тощо [2, 311-312].

Зрозуміло, що нездоровий спосіб життя є одним з показників загальної життєвої некомпетентності молодих людей. Хоча деструктивні настанови стосовно здоров'я поширюються у молоді ще й в силу егоїстично-гедоністських мотивів, які пов'язані з бажанням швидко, без значних зусиль досягти стану задоволення як умови релаксації, втечі від нудьги та самотності. Що свідчить про відсутність адекватних способів саморегуляції і самоствердження, невміння контролювати власні імпульси, незаповненості свого життя чимось по-справжньому цікавим і важливим.

Тому суспільство не повинно байдуже ставитися до рекламування тютюну, алкогольних напоїв, оскільки в цьому процесі здійснюється підміна життєво-важливих цінностей настановами, які базуються на емоційних оцінках і підміні термінальних цілей психічними станами, які досягаються в результаті вживання алкогольних напоїв та тютюну, що саме і зумовлює формування відповідного стиля життя коли успіх, впевненість, самостійність, веселий настрій пов'язуються з продукцією певної фірми.

Хоча цінність здоров'я, як свідчать багато досліджень, завжди обирається молоддю як найважливіша, первинна. Це демонструють і результати соціально-демографічних досліджень "Базова захищеність населення України", які проводилися протягом 2002-2006 рр. Держкомстатом України у співпраці з Міжнародною організацією праці. Як свідчать ці опитування серед усіх первинних фізіологічних потреб молодь висуває на перше місце потребу бути здоровим (95% опитаних), що у свою чергу свідчить про усвідомлення необхідності зберігати власне здоров'я [6,167].

Однак, в реальному житті щоденна поведінка не завжди відповідає цьому абстрактному ідеалу, оскільки реальні способи поведінки розходяться з системою цінностей здорового образу життя, який сприймається як певний імператив, який не має відношення до буденних ситуацій. Свідченням цього є те, що щорічно в Україні до паління залучається 500 тисяч молодих людей, фактично у віці 11 років, не зважаючи на те що смертність населення від хвороб, які пов'язані із цією звичкою, складає 110 тис. чоловік щорічно. Поширене паління в Україні серед 26% підлітків, в той час як в країнах Європи – серед 16%, в Росії -24%

[13]. Причому в Україні за останні 20 років паління зросло на 25%. Зараз палять 19 млн. наших співвітчизників, або 40% населення, яке є старшим 15 років. За останні п'ять років збільшилася у три рази кількість жінок, що палять. Третина усіх смертельних випадків від онкозахворювань викликані саме паління, а причиною рака легенів у 90% випадків стає саме паління [14].

Досліджуючи формування у молоді настанов здорового способу життя Титаренко Т., Лепіхова Л. та Кляпець О. зазначають, що є достатні підстави припустити, що саме настанови, а не цінності є вирішальними факторами формування певного відношення молоді до свого здоров'я [9, 24]. Відомий психолог Д. Узнадзе пояснює поведінку живої істоти використовував схему: "середовище – суб'єкт (настанова) – поведінка", де поведінка визначається саме настановою, яка є специфічним станом, що виникає у суб'єкта під впливом об'єктивної ситуації задоволення потреби.

Однак при цьому він зазначав, що хоча поведінка визначається середовищем, проте не носить механічної детермінації. Середовище впливає не безпосередньо на сам акт поведінки істоти, детермінує всі його складові, а визначає все відношення *суб'єкта*, до ситуації в цілому.

Самі ж акти поведінки визначаються суб'єктом, який має певну настанову. Тобто суб'єкт здійснює ті акти і процеси, ту поведінку настанова на які виробилася у нього під впливом ситуації [10,73-74]. Коли ж мова йде про людину, то тут Д. Узнадзе підкреслював, що оскільки людина є істотою *історичною*, то її потреби внаслідок розвитку соціальних взаємовідносин знаходяться у процесі безперервного творення, в результаті чого змінюються не тільки старі потреби, але й виникають все нові і нові. Крім цього, як зазначає психолог, на відміну від інших живих істот, людина має поряд з звичайними біологічними потребами ще й моральні та естетичні, і саме моральні потреби зумовлюють те, що настанова людини прокладає шлях у її *свідомості* і там знаходить свою реалізацію. Тому настанова у людини реалізується не в самій поведінці, а в уяві цієї поведінки в її свідомості, що представляє собою *усвідомлення* цієї поведінки, та показує суб'єкту наскільки

для нього є прийнятним реальне здійснення даної поведінки [10, 74-75].

Якщо виходити з того, що сучасне суспільство – це суспільство засилля реклами, то стає зрозумілим, що настанови – це не завжди усвідомлене відношення, особливо, молоді до власного майбутнього, до тривалості і якості її життя, до власної ролі у збереженні здоров'я, подоланні хвороб і досягнення стійкого почуття задоволення. Через маніпулювання внутрішнім світом засобами реклами, настанови можуть спрямовувати молоду людину як на власне самозбереження і розвиток, так і на стагнацію та саморуйнацію.

Проте, якщо при дослідженні взаємозв'язку між настановами і поведінкою, як зазначає американській соціальний психолог Д. Майєрс, до певного часу вважали, що знання настанов людей дозволяє прогнозувати їх поведінку [3, 161], то як з'ясувалося пізніше, знання настанов не дозволяє стовідсотково прогнозувати нашу поведінку. На підставі експериментів було встановлено, що настанови прогнозують нашу поведінку, якщо: інші впливи мінімальні; настанова є специфічною та релевантною для даної поведінки; настанова посилена, тобто якщо щось нагадало нам про неї або вона була отримана таким чином, що гарантує їй силу [3,165-166].

Так знання про шкідливість куріння, ще не є запорукою того, що молода людина не буде палити. Особливо якщо вона постійно знаходиться у оточенні курців та через засоби реклами отримує інформація про те, що пачка цигарок – це тільки стильний аксесуар, відчуття дому та можливість потрапити до Європи або на гірськолижний курорт з друзями.

Крім того при дослідженні соціальних настанов виокремлюють: просоціальні, асоціальні та антисоціальні настанови [9,24-25]. І якщо просоціальні настанови, це настанови, що домінують на рівні суспільства, та які в ідеалі повинні бути спрямовані на реалізацію особистісного потенціалу людини при наявності сприятливих соціальних умов, то асоціальні настанови це настанови які не відповідають цьому ідеалу, а антисоціальні настанови – це настанови, які ще й завдають шкоди як здоров'ю окремої людини, так і суспільству в цілому. Тобто, реклама тютюнопаління

пов'язана з поширенням не тільки асоціальних, але і антисоціальних настанов.

Тому не випадково у більшості розвинутих країн світу вже розроблене і впроваджене жорстке антитютюнове законодавство. По телебаченню постійно йде кампанія проти куріння. Рекламу тютюну заборонено взагалі. В той час як українці викурюють біля 75 млрд. цигарок на рік, які виготовляють 15 підприємств по випуску тютюнової продукції, які належать іноземним компаніям.

Тому безумовно, особливе значення в поширенні здорового образу життя молоді відіграють просоціальні настанови, які в ідеалі спрямовують молоду людину на реалізацію особистісного потенціалу, що можна досягти через збереження та зміцнення власного здоров'я. Та слід розуміти, що здоровий спосіб життя для молоді є природнім процесом, якщо саме життя розглядається суспільством як реальна та найвища цінність ("людина – міра речей", Сократ). А якщо ж суспільство розглядає здоров'я як умову досягнення комерційної вигоди (так звані 300% прибутку, за яких, за словами К.Маркса, капітал не зупиниться ні перед чим), то молодь в цьому випадку виступає тільки як засіб досягнення прибутку.

Таким чином, дуже важливо не тільки допомогти молоді сформуванню конструктивних настанов на здоровий спосіб життя, але й створити реальні умови на рівні суспільства за для його соціальної доцільності, самореалізації і розкриття творчого потенціалу молодих людей, збереження їх самостійності та самодостатності.

ЛІТЕРАТУРА

1.Белова Н.И. Парадоксы здорового образа жизни учащейся молодежи // Социс, 2008. -№4. – С. 84-86.

2.Гнатюк С.Л. Українські аудіовізуальні ЗМІ: проблеми і завдання розвитку у контексті адаптації до нормативно-правових вимог ЄС та Ради Європи. В кн. Україна в 2008 році: щорічні оцінки суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку: Монографія / За заг. ред Ю.Г.Рубана. – К.: НІСД, 2008.- 744 с.

3. Майерс Д. Социальная психология. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 794 с.

4.Методика оцінки якості життя Всесвітньої організації охорони здоров'я українська версія: Рекомендації по використанню /За наук. ред. С.В.Пхіденко. – Дніпропетровськ: Пороги, 2001.– 58 с.

5.Павленко Ю. Упродовж дня в Україні близько 50-ти дітей сиротіють, а 65 – знаходять нову сім'ю. "Україна молода", 9 січня 2009. - №2 (3523).

6.Про становище молоді в Україні: (Щодо підтримки молоді сім'ї, посилення соц. захисту дітей та молоді у 2001-2006 рр.): Щоріч. Доп. Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України/ Т.В. Безулік, А.І.Білий, Є.І. Бородін та ін. – К.: Гопак, 2006. – 360 с.

7.Социологическая энциклопедия: в 2 т. Национальный общественно-научный фонд / Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин; Главный редактор В.Н.Иванов. – М.: Мысль, 2003. –Т. 1. – 694 с.

8.Социологическая энциклопедия: в 2 т. Национальный общественно-научный фонд / Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин; Главный редактор В.Н.Иванов. – М.: Мысль, 2003. –Т. 2. – 694 с.

9.Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А., Кляпець О.Я. Формування в молоді настанов на здоровий спосіб життя: Методичні рекомендації. – К.: Міленіум, 2006. – 124 с.

10. Узнадзе Д.Н. Общая психология /Пер. с грузинского Е.Ш.Чомахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл, СПб: Питер, 2004. – 413.

11. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп.. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

12. Формування здорового способу життя: Навч. посіб. Для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців /О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.

13. <http://zdorovja.com.ua/content/view/543/56/>

14. <http://www.panterra.com.ua/review/21/smoking.htm>

15. http://www.mzz.com.ua/e107_files/docs/Doslidzhennya2006.pdf

В статье дан анализ проблем здоровья молодежи. Определены наиболее важные факторы, которые усложняют процесс формирования здорового способа жизни у молодежи. Значительное внимание уделено анализу роли коммерческой рекламы, распространяющей асоциальные и антисоциальные установки среди молодежи.

Ключевые понятия: *здоровье, способ жизни, стиль жизни, качество жизни, установка, реклама.*

In this article we can read about problems with health among the youth, are defined the most important factors, that prevent the process of forming health way of life between them. A lot of attention are payed to analysis of role of commercial advertisement, that share anti-social directions between the youth.

УДК 316:378(477)

Чернова К.О.

**Київський національний університет
імені Тараса Шевченка**

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКОМУ СОЦІУМІ

У статті проаналізовані сучасні реалії освіти в українському соціумі. Основна увага приділена розвитку вітчизняної освіти та її здатності до забезпечення високого рівня конкурентоспроможності на динамічному ринку праці, визначенню (в соціологічній оцінці) особливостей доступу до якісної освіти споживачів освітніх послуг.

В умовах глобалізації та входження України в європейський освітній простір через Болонську декларацію відбувається поступова інтеграція української освіти у світовий освітній простір. Дана тенденція сприятиме підтриманню високого статусу

вітчизняної освіти і науки; підвищенню їх конкурентоспроможності, і відповідатиме сучасним світовим стандартам. Так, зокрема, основні завдання системи вищої освіти згідно Болонського процесу полягають у створенні єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти до 2010 р.; необхідності підвищення конкурентоспроможності вищої освіти; зміцненні соціальних зв'язків і зменшенні нерівності як на національному, так і на загальноєвропейському рівнях; створенні конкурентоспроможної і динамічної світової економіки, що базується на знаннях і її здатності забезпечити стійке економічне зростання; активному стимулюванні інноваційних процесів та тісному співробітництві між навчальними закладами.

Починаючи з 1990-х рр. ХХ ст. стан і вибір пріоритетів освітньої політики в Україні зумовлений, передусім, такими чинниками. По-перше, активними процесами глобалізації, що передбачають не лише нове облаштування політики, економіки, культури, освіти, але і високий ступінь інтернаціоналізації, внаслідок чого спостерігається тісне поєднання різних національних систем освіти. В таких умовах фундаментальні та професійні знання стають реальним товаром. По-друге, активним залученням особи та її роллю в соціумі, використанням особистісного фактору в структурі економіки, тобто гуманітаризацією освіти. Провідну роль при цьому відіграють забезпечення академічної мобільності учасників освітньо-наукового простору — студентів, академічного й адміністративного персоналу. Важливе значення також має освоєння сучасних освітніх технологій, розроблення та засвоєння курсу на структурні зміни і оновлений зміст якості освіти.

Зазначимо, що проблема отримання якісних послуг завжди була і залишається досить актуальною. Так, сьогодні виник новий теоретико-прикладний науковий напрям – “якість освіти”. Чим вищою є якість освіти у державі, тим вищим є її рейтинг на світовій арені. В умовах поступової інтеграції України до європейської спільноти цей напрям є одним із пріоритетних. Так, зокрема, ще у 2002 році Кабінетом Міністрів України була розроблена “Концепція державної політики у сфері управління якістю продукції (товарів, робіт, послуг)”. При цьому особливо актуальною є проблема вдалої реорганізації сфери вищої школи, оскільки швидше й успішніше з

економічної кризи виходять ті країни, які вирішального значення надають розвитку науки й розширюють можливості громадян в отриманні вищої освіти.

Високий рівень освіти населення традиційно вважається конкурентною перевагою України, що дозволяє їй утримувати відносно високі показники в рейтингу (ІЛР) – індексу людського розвитку та вважатися країною з високим інноваційним потенціалом [1, 25-26].

Так, зокрема, як зазначає Ходикіна І.Ю., сьогодні Україна за індексом освіти, як складової частини індексу людського розвитку, посідає одне з перших місць у світовому рейтингу країн. Якщо за ІЛР у 2005 р. ми займали 78 місце, то за індексом освіти – перебуваємо на рівні Італії (18 місце), Ізраїлю (23 місце) і навіть вище відповідного показника Японії (11 місце за ІЛР). Отже, в українському суспільстві оформлені передумови для формування і використання людського капіталу та елементів людського розвитку. Але їх практична реалізація не дозволяє адекватно забезпечити достатньо високі стандарти європейського рівня життя, в т.ч. й освіти [2, 9].

Водночас, існують негативні тенденції, ігнорування яких може позбавити нашу країну цієї переваги: 1) дошкільна освіта досі не є обов'язковою; 2) знижується якість вищої освіти та водночас – затребуваність якісної освіти (насамперед, через те, що навіть вища освіта в Україні не гарантує якісного робочого місця, підвищення добробуту та усунення загрози бідності; 3) втрачають позиції фундаментальні науки та інженерні спеціальності; 4) система вищої освіти не орієнтується на потреби ринку праці. Сьогодні на одну вакансію економіста претендують 85 осіб, бухгалтера – 20. Водночас, попит на інженерів-механіків, інженерів-приладобудівників удвічі перевищує їх випуск, фахівців у галузі інформаційних технологій – в чотири рази – (це світова тенденція: в Японії дефіцит інженерних кадрів понад 1 млн., у Німеччині – 1,5 млн., у США – 2,5 млн. осіб). Проте ці країни мають можливості усунути нестачу таких фахівців за рахунок залучення емігрантів високої кваліфікації. В Україні – ситуація протилежна – фахівці високої кваліфікації емігрують за межі країни [1, 25-26]. Та

незважаючи на такі негативні тенденції, потреба у здобутті вищої освіти сьогодні в Україні продовжує залишатись актуальною і необхідною, про що свідчать результати соціологічного моніторингу Інституту соціології НАН України «Українське суспільство 1992-2008» [4, 65].

Чи вважаєте (вважали) Ви обов'язковим здобуття вищої освіти ... Вами особисто?

| | <i>2008</i> |
|---------------------|-------------|
| 1. Так | 50.5 |
| 2. Ні | 35.8 |
| 3. Важко відповісти | 13.4 |
| Не відповіли | 0.3 |

Чи вважаєте (вважали) Ви обов'язковим здобуття вищої освіти ... Вашими дітьми, онуками?

| | <i>2008</i> |
|---------------------|-------------|
| 1. Так | 81.8 |
| 2. Ні | 4.2 |
| 3. Важко відповісти | 13.0 |
| Не відповіли | 1.0 |

Слід також звернути увагу на зміну базисного типу особистості, котра свідчить, що на теперішньому етапі свого розвитку українське суспільство за "людськими ресурсами" більшою мірою готове до демократичних і ринкових перетворень, ніж це було впродовж перших років незалежності України. Так, в останні роки в Україні суттєво побільшало так званих "інтерналів" — людей, котрі відповідальність за те, як складається їхнє життя, покладатимуть передусім на самих себе, а не на зовнішні обставини. І хоча "екстерналів" і досі більше за "інтерналів", в останні роки вони вже не становили більшості населення. Якщо зважити, що інтернальність є психологічною домінантою людей, які живуть в економічно розвинених демократичних державах, можна

констатувати, що в Україні останніми роками спостерігається тенденція наближення особистісних характеристик населення до базисного типу особистості в країнах Заходу [4, 83].

Принагідно вважаємо за доцільне зазначити, що громадяни України оцінюють нинішній стан системи освіти у своїй країні нижче, ніж інші європейці (середня оцінка за шкалою від 0 до 10 балів — 4,1), за винятком Болгарії (3,6), тоді як у найближчих сусідів — поляків, чехів і словаків — домінують оцінки понад 5 балів, а в Данії та Фінляндії — понад 7 балів. Найближче до українців за оцінками стану освіти – росіяни (4.3) та португальці (4.2). Дивує, що Україна і Португалія потрапили в одну групу, якщо брати до уваги, що середньостатистичний українець навчався в різних навчальних закладах 11,3 роки, а португалець — 7,4. Утім, у більшості країн Європи середнє значення років, витрачених на здобуття освіти, перевищує відповідний показник України (за винятком Румунії, Болгарії, Польщі та Словенії). Але це перевищення — не надто суттєве (не більш як 2 роки). Гіршим для України є інше — за останні 12 місяців удосконалювали свої знання та навички, необхідні для роботи, на курсах, лекціях і тренінгах 51% датчан, 50% норвежців, 36% словенців, 22% поляків і лишень 12% наших співгромадян. Тільки громадяни Греції (усього 9%) ще менше схильні чогось навчатися в зрілому віці, ніж українці. На жаль, відставання від переважної більшості країн Європи за два роки спостережень не скорочується: з 2005 року не підвищився показник кількості років, витрачених на освіту, а тих, хто навчався на курсах та тренінгах, в Україні у 2007 році виявилось навіть на 3% менше, ніж у 2005 році [5, 131]. При цьому, як свідчать результати нижче наведеного соціологічного моніторингу, переважна кількість громадян України задоволена рівнем своєї освіти та працею за фахом [4, 64-65].

Чи задоволені Ви рівнем своєї освіти?

| | 2002 | 2004 | 2005 | 2006 | 2008 |
|-------------------------------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| 1. Повністю незадоволений | 13.1 | 8.1 | 13.2 | 11.7 | 8.8 |
| 2. Скоріше незадоволений | 27.1 | 32.3 | 29.1 | 28.2 | 26.1 |
| 3. Важко сказати, задоволений чи ні | 29.6 | 25.3 | 23.6 | 22.6 | 21.1 |
| 4. Скоріше задоволений | 23.1 | 28.3 | 26.8 | 27.1 | 30.2 |
| 5. Повністю задоволений | 6.3 | 5.1 | 7.2 | 10.4 | 13.5 |
| Не відповіли | 0.8 | 0.9 | 0.1 | 0.0 | 0.3 |
| <i>Середній бал</i> | 2.8 | 2.9 | 2.86 | 3.0 | 3.1 |

Протягом якого часу після закінчення навчання у середньому спеціальному або вищому навчальному закладі Ви влаштувалися на роботу за набутим фахом?

| | 2008 |
|---|------|
| 1. Майже одразу після закінчення навчання | 45.8 |
| 2. Через два-три місяці | 8.6 |
| 3. Протягом року | 6.8 |
| 4. Через кілька років | 4.6 |
| 5. Не працював і не працюю за набутим фахом | 7.4 |
| 6. Я ще навчаюся | 5.0 |
| 7. Не навчався і не навчаюся в таких закладах | 21.4 |
| Не відповіли | 0.5 |

На сьогодні особливо помітним є відставання України від більшості країн ЄС у використанні Інтернету (див. наступні результати соціологічного моніторингу) - [4, 64-65]. Так, відповідаючи на запитання, як часто вони користуються Інтернетом або електронною поштою для власних потреб, у 2005 році 75% (у 2007 - 72%) громадян України зазначили, що не мають доступу до

Інтернету ані на роботі, ані вдома. Найближче до українців — росіяни (70%), тоді як в нових державах ЄС — Чехії, Угорщині, Словаччині та Словенії — Інтернет тією чи тією мірою доступний

ВИПУСК 1

більшості населення. Щодня користувалися Інтернетом в Україні у 2005 році лише 1% громадян (у 2007 - 1.5%), тоді як у Польщі за два роки питома вага тих, хто щоденно користується Інтернетом, зростає з 12 до 19%. За цим показником європейським лідером є Данія, де щоденний доступ до Інтернету мали 43% громадян у 2005 році та 50% - у 2007 році [5, 131].

Чи вмієте Ви користуватися комп'ютером?

| | 2002 | 2004 | 2005 | 2006 | 2008 |
|---|------|------|------|------|------|
| 1. Не вмію і ніколи не користуюсь | 79.8 | 74.6 | 70.6 | 64.8 | 56.7 |
| 2. Вмію працювати на комп'ютері, іноді користуюсь | 13.3 | 17.8 | 21.0 | 25.2 | 28.3 |
| 3. Вмію і постійно використовую в роботі | 4.4 | 6.3 | 6.8 | 9.0 | 13.8 |
| 4. Інше | 2.1 | 1.2 | 1.6 | 0.9 | 1.0 |
| Не відповіли | 0.4 | 0.1 | 0.0 | 0.1 | 0.1 |

Чи користуєтесь Ви Інтернетом?

| | 2002 | 2004 | 2005 | 2006 | 2008 |
|---|------|------|------|------|------|
| 1. Не маю потреби і ніколи не користуюсь | 80.7 | 83.0 | 80.7 | 74.4 | 68.2 |
| 2. Маю потребу, але не маю можливостей користуватися | 13.0 | 9.1 | 9.3 | 10.7 | 8.8 |
| 3. Користуюся вдома | 1.1 | 2.5 | 3.4 | 6.9 | 13.2 |
| 4. Користуюся на роботі | 2.6 | 3.3 | 4.0 | 5.3 | 10.5 |
| 5. Користуюся в інтернет-кафе, комп'ютерному клубі тощо | 1.5 | 2.9 | 3.7 | 3.8 | 2.8 |
| Не відповіли | 2.5 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.2 |

Чи плануєте Ви найближчим часом придбати для себе (для Вашої сім'ї) комп'ютер?

| | 2005 | 2006 | 2008 |
|---------------------------|------|------|------|
| 1. Так, планую | 11.1 | 12.7 | 14.5 |
| 2. Ні (вже маю) | 12.7 | 16.2 | 27.8 |
| 3. Ні (немає потреби) | 29.4 | 35.6 | 29.7 |
| 4. Ні (не маю можливості) | 41.3 | 28.2 | 21.3 |
| 5. Важко сказати | 5.3 | 7.1 | 6.2 |
| Не відповіли | 0.2 | 0.3 | 0.4 |

Згідно результатів української дослідниці І.Сікорської, 44% опитаних студентів та 56% опитаних викладачів головною метою реформи вважають відповідно - «можливість отримання європейського диплому» та «втілення в освіту євростандартів». Майже третина опитаних студентів - 28% та 34% викладачів відзначили «підвищення якості освіти» за мету реформи. Це свідчить про недостатній ступінь інформованості респондентів та їхньої зацікавленості у включенні у певну комунікацію із адміністрацією ВНЗ та владою з приводу питань реформування вищої освіти [6, с.10]. Дослідження показало, що і студенти, і викладачі достатньо високо оцінюють переваги як традиційної, так і нової системи навчання: 31% студентів і 31% викладачів позитивно відзначають в традиційній системі колективні форми організації занять, стосовно переваг кредитно-модульної системи - 38% викладачів приваблює індивідуалізація навчання, а 50% студентів - можливість отримати на екзаменах та заліках «автомат» [6, 11].

На сьогодні в Україні відчувається дефіцит соціологічних даних, які б відображали трансформаційні процеси в сфері освіти, залежності освітніх прагнень індивідів від економічних, соціальних або культурних чинників. Так, зокрема, необхідно враховувати те, що основною метою Болонської конвенції є необхідність вирішення проблеми дефіциту спеціалістів, в той час, як в Україні існує проблема якості їхньої підготовки. На такі важливі проблеми звертає увагу видатний український вчений в галузі освіти М.Євтух, який констатує ситуацію «неузгодженості» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра вимогам сучасних роботодавців. Внаслідок такої узгодженості, на його думку, сьогодні в Україні «існує тенденція до погіршення якості вищої освіти» [7, 16]. В нинішніх умовах виникає небезпека того, що внаслідок запровадження європейських стандартів створюється ризик зниження якості освіти. В даному випадку, як свідчать результати вищенаведеного соціологічного моніторингу щодо оцінки якості освіти, здобутої респондентами в школі та вищому навчальному закладі, то переважна більшість респондентів досить високо оцінює якість здобутої власної освіти [4, 64].

Оцініть, будь-ласка, за 5-бальною шкалою якість освіти, здобутої Вами ... У школі?

| | 2008 |
|--------------|-------------|
| 1 | 1.6 |
| 2 | 3.6 |
| 3 | 20.7 |
| 4 | 43.6 |
| 5 | 29.4 |
| Не відповіли | 1.1 |

Оцініть, будь-ласка, за 5 бальною шкалою якість освіти, здобутої Вами ...у середньому спеціальному або вищому навчальному закладі?

| | 2008 |
|--------------|-------------|
| 1 | 0.6 |
| 2 | 1.7 |
| 3 | 9.1 |
| 4 | 33.7 |
| 5 | 18.1 |
| Не відповіли | 36.8 |

Поряд з цим, сьогодні сформувалося стійке протиріччя між системою вищої освіти і ринком праці. Внаслідок глобалізаційних процесів послуги вищої освіти набувають ознак товару і функціонують на ринку освітніх послуг, що створює нерівність в задоволенні освітніх потреб малозабезпечених верств населення. Тому обов'язково треба враховувати чинник співвіднесення національних освітніх програм з економічними пріоритетами держави та потребами на ринку праці. Система освіти, на нашу думку, повинна служити ефективним інструментом соціального вирівнювання, а не підтримки та поглиблення соціальної стратифікації. В даному випадку результати соціологічного моніторингу «Українське суспільство 1992-2008» свідчать про наступне [4, 65].

Якою мірою є (була) доступною вища освіта ... для Вас особисто?

| | 2008 |
|-----------------------------------|-------------|
| 1. Цілком доступною | 23.8 |
| 2. Скоріше доступною | 24.2 |
| 3. Важко сказати, доступною чи ні | 16.7 |
| 4. Скоріше недоступною | 19.8 |
| 5. Зовсім недоступною | 14.9 |
| Не відповіли | 0.6 |
| <i>Середній бал</i> | 2.8 |

Якою мірою є (була) доступною вища освіта ... Для Ваших дітей, онуків?

| | 2008 |
|-----------------------------------|-------------|
| 1. Цілком доступною | 17.7 |
| 2. Скоріше доступною | 24.2 |
| 3. Важко сказати, доступною чи ні | 34.2 |
| 4. Скоріше недоступною | 18.4 |
| 5. Зовсім недоступною | 4.3 |
| Не відповіли | 1.3 |
| <i>Середній бал</i> | 2.7 |

Чи вважаєте Ви необхідною практику розподілу випускників середніх спеціальних та вищих навчальних закладів на робочі місця?

| | 2008 |
|---------------------|-------------|
| 1. Так | 70.5 |
| 2. Ні | 7.0 |
| 3. Важко відповісти | 22.3 |
| Не відповіли | 0.2 |

Зазначимо, що формальна сторона підходу до реформи відштовхнула від цього процесу певну частину викладачів, які не вірять, що цей процес будь-коли перейде з зовнішніх форм

організації учбово-виховного процесу до його змісту. В той самий час в досліджених ВНЗ реформа перейшла в реальну площину, скрізь упроваджуються елементи нової системи, але по-різному. Це, з одного боку, вказує на відсутність чітких інструкцій і директив, а з іншого - і це позитивний момент - дає суб'єктам реформи на цьому етапі експериментувати, обмінятися досвідом і обрати лише оптимальні форми. В цілому, на думку респондентів, здійсненню успішних перетворень в системі вищої освіти заважає недостатнє фінансування (60% респондентів); потребують змін: зміст освіти (40%), методи управління (31%) та правова база (19 %) [6, с.11]. Саме на зміст освіти вказують й інші науковці, зазначаючи при цьому, що нині основна увага зосереджена на впровадженні кредитно-модульної системи, тобто формальній відповідності європейським стандартам [8, с.3]. При цьому зазначимо, що якщо у ВНЗ України скажімо, формально видають однакові дипломи, то у багатьох розвинених країнах вагому роль відіграє здобуття освіти у престижному навчальному закладі. Тому престиж того чи іншого закладу є вирішальним чинником працевлаштування.

Так, зокрема, останнім часом в Україні сформовано систему визначення рейтингу вищих навчальних закладів (ВНЗ), яка використовує міжнародні показники (індикатори). Це дає змогу в кінцевому підсумку визначити як загальний рейтинг вищих навчальних закладів України, так і за відповідними галузями. В цьому аспекті слід зазначити, що на сьогодні також функціонує і паралельна національна система визначення рейтингу ВНЗ для моніторингу їх діяльності з метою прийняття подальших ефективних управлінських рішень [3, 5].

Ранжування вищих навчальних закладів є вкрай необхідним для адміністрації вищого навчального закладу щодо ефективного адміністрування; уряду та політикам – для формування стабільної нормативно-правової бази, забезпечення адекватності ринку освітніх послуг та ринку праці. Отже, рейтингова система покликана задовольняти всіх споживачів освітніх послуг та організаторів вищої освіти.

Модель ранжування системи вищої освіти є певним віддзеркаленням стану реальності, в якому на даний час вона

перебуває. Ґрунтований аналіз з даних питань свідчить про те, що варіація за цією ознакою має надзвичайно велике значення не тільки для оцінювання ситуації, яка склалася в системі, а головне – для формування ефективної стратегії її розвитку через забезпечення виробничої сфери та сфери послуг якісною робочою силою, підготовка якої здійснюється у ВНЗ. Сфера застосування такої методики дає можливість порівняти стан та розвиток вищих навчальних закладів, окремих груп за галузевою ознакою, системи в цілому та за окремими тематичними напрямками [3, 5].

Підсумкові тези

Отже, як свідчать результати вищенаведеного дослідження, у вищій освіті України відбуваються докорінні зміни, а саме, поява вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації та форм власності; зростання використання в системі освіти телекомунікаційних систем; відбувається активізація чинника розрекламованості викладачів та їхніх освітніх програм; запроваджується інноваційність освіти і трансформація «тренінгової» освіти в навчальну; виникають нові спеціальності; відбувається інтеграція вітчизняної вищої освіти в європейський освітній простір. Поряд з цим, на сьогодні у вищій освіті України поки що існує чимало проблем і завдань, основними з яких є недостатнє фінансування цієї галузі, що проявляється у неналежній якості підготовки фахівців, а в кінцевому рахунку, негативно впливає на освітній потенціал України в цілому.

Безумовно, успішне вирішення існуючих проблем в освітній галузі залежатиме від того, як швидко та ефективно вони будуть розв'язані на всіх рівнях функціонування системи вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна безпека і оборона. – 2008. - № 4. – с. 25-26.
2. Ходикіна І.Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України. – Автореф. дис... канд. екон. наук. – НАН України. Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2006. – 21 с.
3. “Освіта України”. - № 42. - 5 червня 2007 р. – С. 5.

4. Головаха Є., Паніна Н. Українське суспільство 1992-2008: Соціологічний моніторинг. – Київ, 2008. – 85 с.

5. Головаха Є., Горбачик А.. Соціальні зміни в Україні та Європі: за результатами “Європейського соціального дослідження” 2005-2007 роки. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 133 с.

6. Сікорська І.М. Удосконалення держуправління вищою освітою у контексті європейської інтеграції. Автореф. дис. на здобуття канд. наук з держ.управління. – 25.00.02. – м. Донецьк, 2006. – 20 с.

7. Євтух М.Б. Реорганізація вищої освіти України та її відповідність змісту положень Болонської декларації // Болонський процес: шляхи до мобільності студентів, академічного та адміністративного персоналу в рамках загальноєвропейського простору вищої освіти. - К.: МАУП, 2005.- С.15-26.

8. Курбатов С., Хриптулов П. Данина моді чи відповідь на виклики майбутнього? // «Дзеркало тижня». – 2007. – 3 берез.

В статтє проанализированы современные реалии образования в украинском социуме. Основное внимание уделено развитию отечественного образования и его способности к обеспечению высокого уровня конкурентоспособности на динамичном рынке труда, определены (в социологической оценке) особенности доступа к качественному образованию потребителей образовательных услуг.

Abstract. The paper analyzed the current realities of education in the Ukrainian society. The main attention is paid to the development of national education and its ability to provide a high level of competitiveness in a dynamic labor market, defined (in a sociological assessment), particularly access to quality education for consumers of educational services.

УДК 39.394

Штепа С.О.
НПУ імені М.П. Драгоманова

РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИКО-ПРАВОВОГО ПОЛЯ КРИМУ: ЕТНОПОЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

Політико-правове поле Автономної Республіки Крим щодо розв'язання етнополітичних проблем цього регіону формується з двох частин: тієї, що складається з правових актів, якими регулюється етнологічний розвиток України взагалі, а також із законодавчих актів, що спеціально стосуються Криму, та правових актів самої АРК, насамперед, прийнятих автономією (особливо на початку 1990-х років, коли вона мала повноваження на законодавчу діяльність). Саме на особливостях регулювання етнополітичного поля Криму зупинимось в цій статті. При цьому більш детально спробуємо проаналізувати саме ті положення, які не лише окреслюють правові межі розв'язання відповідної етнополітичної проблеми, але й до певної міри реалізувалися або реалізуються в етнологічному розвитку півострова на регіональному та місцевому рівнях. Внесення подібних пунктів до законів або ж постанов Верховної Ради України свідчить про те, що питання депортованих постійно перебувають у полі їх зору, а їх прийняттю передують кропитка робота в її комітетах.

На особливу увагу в контексті даної статті заслуговують закони, прийняті Верховною Радою України, які безпосередньо передбачають заходи регулювання етнологічного розвитку Криму. Це Закони України «Про статус Автономної Республіки Крим» (1991 р.), «Про затвердження Конституції Автономної Республіки Крим» (1992 р.), «Про особливості участі громадян з числа депортованих з Криму у виборах депутатів місцевих Рад в Автономній Республіці Крим» (1995 р.), «Про Верховну Раду Автономної Республіки Крим» (1998 р.). До вищеперелічених варто додати значну кількість постанов, які регламентують застосування тих чи інших законів і становлять основу для формування менеджменту в законодавчій сфері.

У цих законах визначено межі політико-правового поля вирішення конкретних питань етнополітичного розвитку Криму. Зокрема, Закон України «Про особливості участі громадян з числа депортованих з Криму у виборах депутатів місцевих Рад в Автономній Республіці Крим» у контексті сучасних міжнародних стандартів забезпечення прав національних меншин можна класифікувати як один із законодавчих кроків програми позитивних дій. Останній, як відомо, є популярним заходом у поліетнічних країнах і передбачає спеціальні умови участі представників національних меншин у прийнятті рішень – у даному разі на законодавчому рівні. Згаданий закон встановлював квоти для обрання депортованих до рад різного рівня. Важливо також зазначити, що цей закон відіграв помітну роль у коригуванні політико-правового поля в тій частині, яку формував ухвалений у вересні 1994 р. Верховною Радою АРК Закон «Про вибори до Верховної Ради Автономної Республіки Крим», згідно з яким до Верховної Ради Криму обиралися 14 депутатів від кримських татар. Він був розцінений як дискримінаційний, а після активної протидії з боку кримських татар Верховна Рада АРК доповнила закон, надавши право, в тому числі, болгарам, вірменам, грекам і німцям обирати по одному депутату.

Ураховуючи негативні моменти, пов'язані з прийняттям вказаного закону, Верховна Рада України у квітні 1995 р. ухвалила спеціальний Закон «Про особливості участі громадян України з числа депортованих з Криму у виборах депутатів місцевих Рад в Автономній Республіці Крим». Ст. 1 цього закону встановлювала, що в межах адміністративно-територіальних одиниць АРК, де проживають депортовані громадяни, поряд з основними виборчими округами по виборах депутатів місцевих рад, які було створено відповідно до Закону України «Про вибори депутатів і голів сільських, селищних, районних, міських, районних у містах, обласних Рад» (1994 р.) можуть створюватися додаткові виборчі округи для виборів депутатів із числа депортованих громадян болгарської, вірменської, грецької та німецької національностей. Проте цей закон діяв лише до дня призначення виборів у місцеві Ради народних депутатів АРК наступного скликання.

Ці два закони стали єдиними нормативно-правовими актами, які врахували інтереси депортованих національних меншин під час проведення виборів. І Закон України «Про вибори депутатів Верховної Ради Автономної Республіки Крим» (лютий 1998 р.) (ст. 1, 3, 5), і Конституція АРК від 21 жовтня 1998 р. (ч. 1 ст. 23), й інше виборче законодавство, закріпивши правові норми щодо обов'язковості українського громадянства й постійного проживання впродовж останніх п'яти (десяти) років в Україні, унеможливили реалізацію депортованими свого виборчого права. Слід зазначити, що така ситуація ускладнювала інтеграцію депортованих.

У Законі України «Про Верховну Раду Автономної Республіки Крим» у ст. 9 (п. 14, 15, 37) визначено компетенцію останньої щодо вирішення таких питань етнополітичного розвитку півострова, як забезпечення національної злагоди, функціонування державної мови та мов національних меншин, облаштування депортованих, національно культурного розвитку корінних народів і національних меншин. Власне в цьому переліку сконцентровано практично всі гострі етнополітичні проблеми Криму, які потребують не лише свого законодавчого регулювання й розв'язання, але й координації відповідних зусиль.

Звертаємо увагу на те, яким чином сформульовано компетенцію Верховної Ради АРК щодо зазначених питань:

«14) участь у забезпеченні прав та свобод громадян, національної злагоди, сприяння охороні правопорядку і громадської безпеки;

15) забезпечення функціонування і розвитку державної та національних мов і культур в Автономній Республіці Крим; охорона і використання пам'яток історії;...

37) участь у розробленні та реалізації державних програм повернення депортованих народів, а також програм національно-культурного розвитку корінних народів і національних меншин».

Важливим моментом у формуванні політико-правового поля етнонаціонального розвитку у Криму є одне з прикінцевих положень цього закону, яке стосується ст. 5 «Депутат Верховної Ради Автономної Республіки Крим». У цій статті зазначено, що «депутатом Верховної Ради Автономної Республіки Крим може

бути громадянин України, який має право голосу, на день виборів досяг 18 років, проживає в Україні не менше п'яти років».

Проте, включивши до прикінцевих положень норму про те, що дана вимога «не поширюється на представників кримськотатарського та інших депортованих народів, які повернулися на постійне проживання в Україні», депутати Верховної Ради України виявили демократичність у своєму ставленні до проблеми, надавши пільги представникам народу, свого часу репресованого за національною ознакою. Такі рішення сприяють, з одного боку, інтеграції депортованих у кримське (регіональний рівень) та українське (загальнонаціональний рівень) суспільства, а з іншого – оптимізації міжетнічної взаємодії в цьому регіоні. І це дуже важливо, тому в ході цих відносин постає чимало етнополітичних проблем (зокрема, стосунки між кримськими татарами та росіянами; можливість задоволення потреб етнокультурного розвитку різних компонентів етнопонаціональної структури кримського суспільства, які, до речі, останнім часом у зв'язку з етнічним ренесансом зростають, тощо).

Надзвичайно вагомим кроком у розв'язанні проблем адаптації депортованих до нових умов стало прийняття Закону України «Про внесення змін та доповнень до Закону України «Про громадянство України» (квітень 1997 р.). У ньому спрощувалася процедура набуття українського громадянства для значної частини депортованих. Зокрема, щодо них було знято вимогу про необхідність безперервного проживання на території України впродовж останніх п'яти років і володіння українською мовою в обсязі, достатньому для спілкування. У редакції цього закону 2001 р. підтверджено готовність України до подальшого спрощення процедур набуття громадянства для депортованих. А це, у свою чергу, має сприяти розв'язанню їхніх проблем, передусім політико-правових, пов'язаних з інтеграцією в українське суспільство.

Уведення в політико-правове поле перелічених законів було закріплено у відповідних постановах Верховної Ради України: «Про порядок введення в дію Закону України «Про статус Автономної Республіки Крим»; «Про введення в дію Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону України «Про статус

Автономної Республіки Крим» (ця постанова втратила чинність на підставі Автономної Республіки Крим відповідно до діючої Конституції та законодавства України № 96/95-ВР від 17.03.1995 р.; «Про виконання постанови Верховної Ради України від 24 лютого 1994 року «Про статус Автономної Республіки Крим відповідно до діючої Конституції та законодавства України» та Постанови Верховної Ради України від 20 травня 1994 року «Про зупинення дії Закону Республіки Крим «Про відновлення конституційних основ державності Республіки Крим»; «Про статус Автономної Республіки Крим відповідно до діючої Конституції та законодавства України». Слід вказати, що згадані постанови визначають початок дії того чи іншого закону, тим самим фіксуючи його чинність у певному проміжку часу, особливо тоді, коли призупиняється його дія або ж до нього вносяться певні зміни.

На окрему увагу в контексті теми даного дослідження заслуговує ще одна Постанова Верховної Ради України, а саме: «Про підсумки роботи делегації Президії Верховної Ради України в Кримській АРСР» (лютий 1992 р.), яка зобов'язувала Кабінет Міністрів України прискорити створення ефективно діючої державної структури для реалізації програми депортованих народів. Таку державну структуру було сформовано в системі органів виконавчої влади Криму під назвою Республіканський комітет Автономної Республіки Крим у справах національностей та депортованих громадян. До відання цього комітету було віднесено питання, пов'язані з улаштуванням депортованих і забезпечення реалізації чинного законодавства щодо національних меншин в автономії. Важливо, що на комітет покладалися обов'язки фінансування цих процесів, зокрема, часткового фінансування спеціальних державних програм, які приймалися на виконання чинного законодавства. На мою думку, на той час, як, до речі й сьогодні, доцільніше в державному бюджеті виділяти фінанси для розв'язання проблем депортованих і особливо, коли йдеться про реалізацію державних завдань.

Крім згаданих результатів діяльності Верховної Ради України в царині етнонаціонального розвитку Криму (маються на увазі прийняті закони та постанови, які становлять базу для формування політико-правового поля для міжетнічних відносин), в оцінці цієї

діяльності важливої є позиція Верховної Ради України щодо конституційного процесу у Криму. Українські дослідники, перш за все О.Л. Копиленко, поділяють еволюцію цього процесу на два головні етапи. Перший починається з моменту прийняття Конституції України 28 червня 1996 р. Відповідний розділ Конституції України (розділ Х. Автономна Республіка Крим є невід'ємною складовою частиною України і в межах повноважень, визначених Конституцією України, вирішує питання, віднесені до її відання». Серед низки питань, віднесених до відання АРК, для цього аналізу визначальними є п. 7, 8, 9 ст. 138.

«7) участь у забезпеченні прав і свобод громадян, національної злагоди, сприяння охороні правопорядку та громадської безпеки;

8) забезпечення функціонування і розвитку державної та національних мов і культур в Автономній Республіці Крим; охорона і використання пам'яток історії;

9) участь у розробленні та реалізації державних програм повернення депортованих народів».

До речі, розмежування повноважень між Кримом і центром у етнополітичній проблематиці базується саме на ст. 138 Конституції України.

Закладені в Конституції України принципи правого регулювання проблем розвитку Криму, в тому числі й етнополітичних, реалізувалися в законах, прийнятих Верховною Радою України, зокрема, двох, які згадувалися вище: «Про Верховну Раду Автономної Республіки Крим» і «Про вибори депутатів Верховної Ради Автономної Республіки Крим». Планувалося також прийняти ще два закони: «Про Раду Міністрів АР Крим» і «Про статус депутата АР Крим». О.Л. Копиленко звертає увагу на те, що в Конституції України надмірно й невиправдано регламентується чимало другорядних питань, які цілком і безболісно можна було б віддати на вирішення автономії.

У контексті регулювання етнополітичного розвитку Криму з боку Верховної Ради України й розв'язання етнополітичних проблем автономії важливу роль відігравали оцінки нею рішень Верховної Ради Криму, а згодом і відповідні рішення щодо цього. Показовою в цьому рішенні була Постанова Верховної Ради АРК

«Про функціонування російської мови на території АР Крим» (жовтень 1997 р.), за п. 1 якої «офіційною мовою та мовою діловодства на території Ар Крим вважається російська мова». Ця постанова приймалася з посиланням на Конституцію України, зокрема на ст. 10 і 138.

Оскільки мовне питання в Криму є одним із складних етнополітичних питань, регулювання якого потребує більшої уваги, зокрема, і з боку Верховної Ради України, то на цьому варто зупинитися детальніше. За ст. 138 Конституції України до відання АР Крим дійсно віднесено питання про вживання мов на її території. В оцінці значення цієї постанови для формування політико-правового поля щодо розв'язання етнологічних проблем Криму можна стверджувати, що вона була надто політизованою, що перевага однієї з мов, що функціонують в автономії, суперечить формулюванню в Конституції України. Адже, за вказаною статтею, до відання АР Крим віднесено «забезпечення функціонування і розвитку державної та національних мов і культур в Автономній Республіці Крим», тобто ця конституційна норма фактично заперечує розвиток однієї мови на шкоду іншій, а тим більш за рахунок обмеження сфери функціонування державної мови. Цього допускати не можна, оскільки українська мова, навпаки, в умовах Криму, потребує ефективної підтримки. Адже, за даними перепису 2001 р., українську мову своєю рідною визнали лише 24,3 % українців в Криму, а взагалі українську як рідну вказало трохи більше 10 % усього населення Криму. До того ж, на той час Верховна Рада України ще затвердила ст. 6 Конституції АР Крим, якою визначався статус мов на півострові.

Чіткою виявилася позиція Верховної Ради України й у питанні про вибори депутатів Верховної Ради АР Крим. Необґрунтована пропозиція Верховної Ради АРК про перенесення виборів з 29 березня на 10 травня 1998 р. не знайшла підтримки парламенту України. Верховна Рада України 3 березня 1998 р. ухвалила відповідні зміни до закону, скорегувавши всі терміни, необхідні для проведення виборів саме 29 березня, не допустивши різного роду маніпуляцій, які могли б перешкодити, зокрема, депортованим взяти участь у виборах.

Депутати Верховної Ради України, виходячи з того, що положення про квоту для кримських татар не має шансів бути затвердженим на її засіданнях, зосередилася на іншому, також актуальному питанні – про надання права участі у виборах представникам кримських татар та інших депортованих народів, які повернулися в Україну на постійне проживання, оформивши його належним чином, проте не отримавши громадянства України.

Основою для такого варіанта стала ст. 1 «Угоди з питань, пов'язаних з відновленням прав депортованих осіб, національних меншин і народів», підписаною представниками держав у межах СНД 9 жовтня 1992 р. в м. Бішкек (так звана Бішкекська угода). Україна ратифікувала цю угоду в 1993 р. Згідно зі згаданою статтею, «сторони забезпечують депортованим особам, які добровільно повертаються у місця їхнього проживання на момент депортації, рівні з громадянами, які там постійно проживають, політичні, економічні та соціальні права та умови для облаштування, працевлаштування, національного, культурного та державного розвитку».

З метою врегулювання цього гострого питання напередодні виборів у Криму в березні 1998 р. на розгляд Верховної Ради України було внесено кілька проектів закону про зміни до Закону «Про вибори депутатів Верховної Ради АР Крим» у частині, що стосується надання кримським татарам, які повернулися на постійне проживання до Криму й не змогли належним чином оформити посвідчення про тимчасове місце проживання, права голосувати на виборах.

Слід зазначити, що під час утвердження Конституції АРК у Верховній Раді України досить гострі дискусії точилися навколо двох основних проблем – мовної та статусу кримськотатарського народу. Представник Криму, й зокрема лідер кримських комуністів, тодішній голова кримського парламенту – Л. Грач, наполягали на прерогативі російської мови в суспільному житті Криму. До речі, така ж позиція характерна для Партії регіонів та комуністів й сьогодні.

Щодо кримськотатарського народу, як і інших етнічних спільнот Криму, то відомий політик Р. Чубаров зазначав, що Конституція

АРК має серед низки інших вирішувати таке питання, як консолідація всіх етнічних спільнот, забезпечення їм рівних прав і можливостей. На думку Чубарова, Конституція АР Крим цієї проблеми не розв'язує. Погоджуючись з такою думкою, можна сказати, що Верховна Рада України мала б здійснювати більш чіткий контроль за виконанням рішень з тих питань, які Конституцією України однозначно віднесено до відання АРК.

На мою думку, недооцінка етнічного фактора на виборах у майбутньому може негативно позначитися на результатах політичних сил та на самій діяльності Верховної Ради України у сфері етнонаціонального розвитку. Таке припущення базується на двох моментах:

1. Велика питома вага виборців (досить згуртованих) - близько 24% (17,3 з них росіяни та 6% представники інших національностей).

2. Політизація етнічних рухів, що виявляється у прагненні представників національних меншин (через свої етнічні організації й особливо через своїх лідерів) брати більш активну участь у політичному житті країни, посилити свій вплив на прийняття рішень, принаймі, тих, які стосуються етнонаціонального розвитку країни.

Щерба Г.І.
Львівський національний університет
імені Івана Франка

**ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ДЕПОРТАЦІЙ
УКРАЇНЦІВ З ЛЕМКІВЩИНИ, НАДСЯННЯ, ХОЛМЩИНИ
В 40-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ)**

Депортації в 1944-1946 роках українців з Лемківщини, Надсяння, Холмщини розглядаються у контексті усіх депортацій і виселень, усіх акцій, спрямованих на позбавлення людей права на батьківщину, які проводилися на землях України, починаючи від

вересня 1939 року і протягом наступних кількох десятиріч. Вони здійснювалися злочинними режимами більшовицької Росії, гітлерівської Німеччини, польської сателітарної комуністичної влади і тих прислужників цих режимів, яких, на жаль, вдавалося знаходити у середовищі народів, що стали жертвами антигуманних держав. Події 11 травня 1947 року, коли розпочалася акція «Вісла», стали одним із елементів того ланцюга злочинів, який був започаткований набагато раніше – це і ті більшовицькі вивози, які розпочалися в Галичині в 1940-1941 роках, – ми називаємо їх західним словом «депортації», «яке не передає всієї жорстокості знущань щодо людей, дітей, хворих, що гинули в дорозі і в місцях виселення, з яких знущалися поприхачі влади» [1, 3].

Вчені історики намагаються глибоко сягнути витоків тих подій і дати їм оцінку [2–11]. Починаючи з 1990 року автором проведено соціологічні дослідження серед учасників подій українсько-польських переселень в 1944-1946 роках. Результати соціологічних досліджень та спогади лемків опубліковані в пресі [13, 13; 14, 12; 15, 11; 16, 248; 17, 63; 18, 105]. Автор виступала на міжнародних наукових конференціях з проблем українсько-польських переселень 1944-1947 рр. в Українському вільному університеті в Мюнхені (1992, 1994), в університеті м. Франкфурт-на-Одері (1998), Німеччина; в університетах м. Лігниці (2002), м. Вроцлава (2007), м. Жешува (2008), Перемишля (2000, 2003), Польща; в університетах Софії, Созополь (1995), Болгарія; Москва (2008), Росія; в університетах Києва, Львова, Дрогобича, Тернополя, Івано-Франківська, Чернівці, Кам'янець-Подільського тощо – Україна.

Опитано 785 переселенців з Лемківщини, Надсяння, Холмщини методом пресового опитування [12]. Крім анкет надійшли ще й листи-спогади. Від переселенців з Лемківщини ми одержали 235 анкет, з Надсяння – 385, з Холмщини – 165. Опитані – люди в основному середнього і старшого віку: від 40 років і поза 60. Але найбільш активними виявилися шістдесяти-сімдесятирічні - їх було 51,2% (табл. 1).

Найвищого апогею насильницькі виселення досягли в 1945 році (про це вказали в анкетах 44,5 відсотків опитаних переселенців) і в 1946-му – 30 відсотків. Як показують результати соціологічного

дослідження, лише 4,8 відсотка з числа переселенців, котрі надіслали нам листи з анкетами, «добровільно» переселилися. З них – 7,1 відсотка – добровільно переселені з Лемківщини.

Нелегко було людям залишати свої прадідівські оселі, майно, прощатися з своїм рідним краєм. І досі вони чують плач і крики, з яким покидали люди свої села. Деяких жінок чоловіки виносили на руках на дорогу, насильно відриваючи їх від рідних порогів, – пишуть у своїх спогадах переселенці. Перевозили переселенців з рідних місць в антисанітарних умовах, про це підтверджують 96 відсотків опитаних.

Про подібні факти переїзду пишуть майже усі переселенці. Вивантажували людей в степу на тупикових станціях, як правило, під вечір. Ніхто не поспішав до них підходити. Потім розселяли їх по селах. Страшно було дивитись на колись заможних селян, які раптом були перетворені у рабів. Підселяли людей до місцевих жителів, які після війни й самі жили у скрутних умовах. У східних областях України веліли працювати у колгоспах, за працю нічого не платили, до людей ставились з підозрою, називали їх поляками. У західних областях України ще колгоспів не було. Люди наймались до господарів, які не дуже мали чим розплачуватись за роботу, і, в результаті, доводилось їм навіть голодувати. За даними соціологічного дослідження, це підтверджують 68 процентів переселенців.

Таблиця 1.

Результати пресового опитування «Переселення очима переселенців – з відстані півстоліття» (у відсотках до кількості опитаних)

| Питання анкети | | Лемківщ | Холмщ | Надс | Всього |
|-----------------|-----------|---------|-------|-------|--------|
| | | ина | ина | яння | |
| | | N=235 | N=165 | N=385 | N=785 |
| Рік переселення | 1944 | 6,5 | 18,3 | 3,7 | 7,6 |
| | 1945 | 44,1 | 43,7 | 45,1 | 44,5 |
| | 1946 | 41,8 | 35,2 | 21,0 | 30,0 |
| | 1947-1952 | 7,6 | 2,8 | 30,2 | 17,9 |

ВИПУСК 1

| | | | | | |
|---|----------------|------|------|------|------|
| Вік респондентів | 31-50 років | 13,6 | 9,1 | 19,7 | 15,7 |
| | 51-60 років | 23,9 | 43,0 | 34,0 | 33,1 |
| | старші 61 року | 62,5 | 47,9 | 46,3 | 51,2 |
| Чи міняли місце проживання після переселення | так | 76,1 | 83,8 | 62,3 | 70,9 |
| | ні | 23,9 | 16,2 | 37,7 | 29,1 |
| Чи Ваше переселення було для Вас добровільним | так | 7,1 | 6,3 | 2,8 | 4,8 |
| | ні | 92,9 | 93,7 | 97,2 | 95,2 |
| Чи були забезпечені нормальні санітарно-гігієнічні умови під час переселення | так | 5,4 | 1,4 | 4,3 | 4,0 |
| | ні | 94,6 | 98,6 | 95,7 | 96,0 |
| Чи мали Ви відповідні житлові умови на новому місці поселення | так | 17,4 | 19,7 | 13,3 | 15,8 |
| | ні | 82,6 | 80,3 | 86,7 | 84,2 |
| Чи були Ви забезпечені місцем праці за бажанням і професією | так | 20,7 | 28,2 | 29,6 | 26,8 |
| | ні | 79,3 | 71,8 | 70,4 | 73,2 |
| Чи доводилось Вам голодувати на новому місці поселення | так | 72,8 | 68,3 | 65,1 | 68,0 |
| | ні | 27,2 | 31,7 | 34,9 | 32,0 |
| Чи зазнали Ви переслідувань на місці поселення | так | 47,3 | 40,8 | 44,8 | 44,6 |
| | ні | 52,7 | 59,2 | 55,2 | 55,4 |
| З часу Вашого переселення минуло близько 50 років. Чи зникла у Вас туга за рідним домом | так | 24,5 | 23,9 | 29,3 | 26,8 |
| | ні | 75,5 | 76,1 | 70,7 | 73,2 |
| Чи хотіли б Ви повернутись назад додому, якщо б Вам була надана така можливість | так | 44,6 | 53,5 | 63,0 | 55,7 |
| | ні | 55,4 | 46,5 | 37,0 | 44,3 |

На новому місці поселення усі зрозуміли брехню сталінських чиновників, які переконували при виїзді, ніби на переселенців давно вже чекають порожні хати. Люди сприймали нові місця поселення як сон – туга за рідним краєм не давала спокою. Нові митарства почалися у 1946 році, році засухи в східних областях України, знову – на захід, додому. Тут переслідування, затримки в дорозі, пошуки житла й праці, що доповнювалось ще й голодом. Старші люди не витримували, вмирали. По кілька разів змінювали місце проживання у пошуках житла й праці, поки не витратили все своє майно і змушені були осісти будь-де.

Про відсутність відповідних умов життя на новому місці поселення вказує 84,2 відсотка опитаних переселенців. І лише 26,8 з числа опитаних переселенців змогли влаштуватися на роботу за фахом. Серед переселенців були й такі, які зазнали переслідувань на новому місці поселення – 44,6 відсотків за результатами нашого дослідження. І тут їх не минули сталінські репресії, переслідування. Були також фальшиві свідчення односельчан.

З того часу минуло півстоліття. Загоїлися рани в душі і в серці багатьох, котрі залишилися живими із переселенців. А скільки ж їх загинуло, тих, невинних людей? Результати соціологічного дослідження показують, що і досі не зникла туга за рідним домом. Це стверджують 73,2 відсотків опитаних переселенців. Туга за рідним краєм перелилась в поезію і пісні. Ось як згадує ці події Халанич Андрій із села Кальниця: «Я, Халанич Андрій Васильович, 1914 року народження. Поки я живий, хочу написати цю істинну історію, котра відбулась на моїх очах на Лемківщині. В 1945 році польська регулярна армія спалила наше село Кальницю. Мою маму розстріляли і багатьох людей. Так ми жили на цьому згарищі, хто яку будку збив і так жив, а хто подався на друге село. Голод, холод і таке інше. Частина села спалили (Сукувати) і частину села Середня. Так люди жили аж до травня 1946 року. Потім так звана карна експедиція, котра не рахувалася з людьми, збивала їх і гнала, як останніх собак на станцію. Тут сиділи під голим небом, під дощем по два - три тижні, а то й місяці. Далі вантажили, як худобу у товарні вагони і везли без води, без гарячої їжі. Люди по дорозі мліли, вмирали... Якщо був совісний машиніст, то ставав, де можна було набрати води, але не було в що набрати, бо люди не були

пристосовані. В дорозі стояли по три доби, а то й більше. А привезли на станцію, там знову страждання, люди розбігалися, селом ходили просити шмат хліба. В хату одну заселяли навіть по три-чотири сім'ї. Хати були без вікон, без дверей. Цього всього описати неможливо, як знущалася над людьми польсько-сталінська машина».

Спогад Черешнівського Антона з села Стежниця: «Я, Черешнівський Антон Костянтинович, народився 24 березня 1915 року в селі Стежниця, яке неподалік міста Балигород, в якому проживав і працював. У 1944 році після фронту я переїхав жити до села Стежниці. Через певний час приїхало до Балигорода польське військо і стало життя нестерпним.

Потім люди, коли сподівалися, що в їх село має прийти армія (а часто давали секретно знати польські «аківці»), то ще звечора забирали деякі речі, одягу, постіль, худобу і перебиралися в ліси. Так зробили і ми. Наступного дня в село прибуло військо, і коли не застали людей, погналися в ліс. Вони швидко наздогнали людей і почали багнетами розпорювати перини, бити людей. «

Як відбувалося переселення, що сталося в 1945 році? Розповідає Микун Володимир Степанович з села Туринсько: «За допомогою танків, кулеметів й автоматів польське військо створювало «добровільне переселення». Палали хати, падали жертвами ні в чому не винні люди. У нашому селі було спалено 5 хат, вбито 2 чоловіки. В селі Кальниця вбито 20 чоловік, в селі Завадка – 32 чоловіки. Села Кальниця і Завадка були повністю при переселенні спалені. З тих сіл, які були спалені під час акції переселення, польська влада не давала людям майнових документів, яким, як відомо, в УРСР не було компенсації. Після переселення вище названі села були спалені і стерті з лиця землі».

А ось ще один лист-спогад Майковича Михайла Степановича: «Протягом 1945-1946 років нас переслідували польські власті за допомогою війська. Наше село Чистогорб Сянокського повіту межує з чехословацьким кордоном. Коли набігали на села війська, то ми переходили на сторону Словаччини і там переховувались. «

У своїх спогадах Ференц Іван Михайлович, переселений із села Прилуки Сянокського повіту, згадує: «... Люди не хотіли коритися

примусовому виїзду, оборонялися на рідному порозі, на рідній землі, прийнявши катування і смерть. Що війною в 1944 році не була зруйнована, спалена моя батьківщина Лемківщина, то в 1945 і в 1946 роках це зробили розлючені польські вояки. Палали багаття, лилася кров, падали вбиті, не сотні, а тисячі, декотрих і не було кому схоронити».

Читаємо ще один лист-спогад Барни Анни Іванівни: «Мене везли (моїх родичів, батьків) цілий місяць до Дніпропетровська. Пережили коросту, голодівку, все було. Втікали ми, запрягли корову, але по дорозі її вкрали. Ми у вантажному вагоні поїздом приїхали в Красне Львівської області, а потім нам сказали, що далі кордон. Так ми і zostалися в Красному. Ми працювали і чекали, коли поїдемо додому. Мама з жалю того померла, тужила за своїми. Брати також повмирали молодими з туги. А я все хворію. Я по жebraх ходила по селах. На одинадцятьох квартирах сиділа, набідилася тяжко. Невже ж ми не такі люди і без серця., як усі на планеті? Не питаєте, чи хочемо їхати, а дайте наказ, хоч би вмерти на своїй землі. Бо мої батьки хотіли на колінах іти на своє. Дайте мені там житло і всім, то всі поїдуть лемки. Пустіть мене хоч поцілувати моє обійстя...»

Читаємо ще один лист-спогад Жили Марії Василівни, переселенки з села Яселко Сянокського повіту Польської Республіки: «Мої батьки проживали в селі Яселко Сянокського повіту. Назву село одержало від річки, яка протікала тут і впадала в Сян. Батько мій ще живе, а мати померла, так і не діждавшись часу, щоб хоч раз побувати в рідних місцях. Переселили моїх батьків в 1945 році. Ніколи не забуду тих хвилин, коли мама зі сльозами на очах і з надзвичайною тугою розповідала нам, дітям, а нас було четверо, про свою Батьківщину. «Якби могла, то б на крилах полетіла туди», – повторювала завжди мама. Переселення проводилось без попередження. Серед ночі вдирались у хату і виводили людей на вулицю, хто в чому був одягнутий. Часу на те, щоб зібрати хоч які-небудь речі, не дали. «Щасливим» був той, хто звечора не випряг коней з воза, тому міг їхати кіньми. А решту людей гнали пішки. Моїх батьків поселили у селі Новосілка колишнього Скалатського району на Тернопільщині. В старенькій хатині з однією кімнатою, що водночас була і кухнею, поселили дві

сім'ї: моїх батьків з двома дітьми і батьком (по татові) та батьків моєї матері з чотирма дітьми. Умови проживання були надзвичайно важкі. Через рік з надією на повернення на батьківщину, мої батьки переїхали на Самбірщину, у село Радівки. Тут їм виділили стару хату, господарів якої вивезли в Польщу. Хатина була стара, кімната, яка не опалювалась, і кухня. Так і тулилася у цій хатині наша сім'я аж до 1964 року, поки батьки побудували іншу хату, правда, теж із старої дерев'яної, купленої в горах. Все своє життя батьки ледве зводили кінці з кінцями. Виростили 6 дочок. Все своє життя мати працювала у колгоспі, а батько спочатку на цукровому заводі, а потім на меблевій фабриці... Побували деякі земляки моїх батьків у рідних місцях і зі сльозами на очах розповідали, що села всі зразу ж були спалені, поляки порозвалювали церкви, все поросло лісом. І навіть річка пересохла з туги за людьми, що покинули рідний край»...

У лемків насильно відібрали рідні гори, рідні землі, домівки під час переселення за наказом Сталіна, котрий переганяв цілі народи, ніби отари овець – безжалісно і жорстоко. Так трагічно закінчився другий етап виселення українців з Лемківщини, а також із Надсяння та Холмщини і Підляшшя.

З метою з'ясування деяких аспектів українсько-польських зв'язків і перспектив подальшого співробітництва між Україною і Польщею автором було проведено пресове соціологічне дослідження «Образ країн-сусідів в Україні і Польщі» за допомогою анкети, опублікованої в газеті «Молода Галичина» від 15 травня 1992 року [19]. Надійшло 1200 анкет від читачів газети, різних за віком, статтю та професією, освітою, національністю, українців – 93% (табл. 2).

Половина опитаних вважає, що співробітництво між Україною та Польщею могло бути більш тісним, 16% – думають, що воно розвивається нормально, 24% – вважають, що немає необхідності поглиблювати його, воно і так занадто інтенсивне. Отже, більшість українців бажають, щоб взаємовідносини між Україною і Польщею надалі склались добре.

Таблиця 2

Відповіді респондентів на питання, чи бажають вони брати участь у збереженні культурних цінностей на Україні та в Польщі (в %)

| Культурні ініціативні заходи | Хотів би | Не хотів би | Важко відповісти |
|--|----------|-------------|------------------|
| Збереження і реставрація пам'яток української культури на території Польщі | 74 | 6 | 20 |
| Збереження українських звичаїв, традицій, мови на території Польщі | 76 | 7 | 17 |
| Передача українських культурних цінностей з Польщі на територію України | 73 | 9 | 18 |
| Збереження і реставрація пам'яток польської культури на території України | 60 | 16 | 24 |
| Збереження польських звичаїв, традицій, мови на території України | 52 | 25 | 23 |
| Передача польських культурних цінностей з України на територію Польщі | 46 | 29 | 25 |

Відносно можливого повернення українських репатріантів 1940-50-х років знову на Лемківщину, до Надсяння, на Холмщину, в Підляшшя, то 71% жителів Галичини вважають, що потрібно надати їм таку можливість, якщо вони захочуть цього, 18% не бачать потреби повертатися їм назад, і 11% – не задумувались над цим ніколи (табл. 3). Результати соціологічних досліджень опубліковані в пресі [20, 122; 21, 51; 22, 27].

В 1993, 1995, 1996, 2000, 2002, 2004, 2007, 2009 роках проводились соціологічні дослідження представників громадсько-культурних товариств «Лемківщина», «Холмщина», «Надсяння» з метою вивчення етнічної самосвідомості українців, можливостей повернення їх на батьківщину, та перспективи співробітництва України та Польщі [23, 51; 24, 317; 25, 161; 26, 294; 27, 161].

Таблиця 3

**Відповіді респондентів на питання, як вони ставляться до
можливого повернення переселенців знову на Лемківщину**

| | В % до числа всіх опитаних |
|---|-------------------------------|
| Потрібно надати їм можливість повернення на батьківщину, якщо вони захочуть | 71 |
| Не бачу потреби повертатися їм назад | 18 |
| Не знаю, не думав про це | 11 |

Розглянемо результати експертного соціологічного дослідження, проведеного автором у травні 2007 року. Опитано 245 експертів у м. Львові та Львівській, Тернопільській та Івано-Франківській областях. Більшість опитаних експертів – 66,7% підтримують виплату компенсацій депортованим українцям в 1944–1946 роках з Лемківщини, Холмщини, Надсяння, не підтримують – 15,6%, і важко відповісти – 17,7%. Можна сказати, що проявляється толерантність і пошана вшанування пам'яті щодо жертв українсько-польських конфліктів, розуміння того, що обидві сторони були жертвами обставин – так вважають 95,6% і 4,4% не відповіли на це запитання. На думку опитаних експертів, 55,6% вважають, що відбулись останнім часом позитивні зміни у суспільній свідомості жителів Польщі та України щодо ставлення до поховань українців, які загинули під час бойових дій, а також жертв українсько-польських конфліктів, 33,3% – вважають, що не відбулось позитивних змін і 11,1% було важко відповісти на запитання.

Часова дистанція, а також документи, якими ми зараз володіємо, дають підстави більш точно і об'єктивно визначити причини цих депортаційних акцій і з'ясувати, чи була можливість уникнути українському народові цих трагічних подій. Глибокий аналіз документів, зовнішньої і внутрішньої ситуації, в якій опинились українські лемківські землі наприкінці 1930-х і в 1940-х роках, дають підстави зробити невтішні висновки: за тих обставин уникнути цих трагічних подій, внаслідок яких у західних регіонах України було репресовано, депортовано або знищено понад 3 млн. чоловік, практично не було можливості. Тому що Україна

була поневоленою і розчленованою, а ті держави, які вирішували її долю, вели справу до подальшого її розчленування.

Ми вдячні всім дослідникам, які працюють над цією важкою, неоднозначною темою. Вчені нарешті повинні сказати правду про наші відносини. Ідея єднання нам дасть набагато більше, ніж ідея конфронтації [28, 8]. Але ще далеко не всі сприяють цьому неминучому процесові українсько-польського порозуміння та поєднання. Тільки взаємоповага, взаєморозуміння і взаємна толерантність дадуть нам змогу вийти на широкий шлях українсько-польського співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісаєвич Я. Виступ. В зб.: Депортації українців та поляків: кінець 1939 – початок 50-х років (до 50-річчя операції «Вісла») / Упор. Ю. Сливка. – Львів: І-т українознавства НАН України, 1998. – 132 с.
2. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917-1953. Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз. У 2-кн. – Київ: 1994.
3. Дашкевич Я. Шляхи подолання упереджень // Польсько-Українські студії. 1. Україна–Польща: історична спадщина і суспільна свідомість. – Київ: Либідь, 1993. – С. 23–29.
4. Депортації. Західні землі України кінця 30-х – початку 50-х рр. Документи, матеріали, спогади. В 3 кн. Т. 1. 1939-1945 рр. / Упор. Ю. Сливка. – Львів: І-т українознавства НАН України, 1998. – 750 с.
5. Косик В. Україна і Німеччина у Другій світовій війні. Париж-Нью-Йорк-Львів: 1993. – Ч.3. – 660 с.
6. Misilo E. Akcja «Wisła» – Warszawa: 1993.
7. Misilo E. Pawłokoma 3.3. 1945 r. – Warszawa: Wyd. “Ukar”, 2006. – 183 с.
8. Сергійчук В. Трагедія українців Польщі. – Тернопіль, 1997. – 438 с.
9. Сергійчук В. український здвиг: Закерзоння. 1939–1947 / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Центр українознавства. – Київ: Українська видавнича спілка, 2004. – 840 с.

10. Сивіцький М. Історія польсько-українських конфліктів. – Т.1 / Пер. з польськ. Є Петренка. – Київ: Вид-во ім. О. Телячи, 2005. – 343 с.

11. Сивіцький М. Історія польсько-українських конфліктів. – Т.2 / Пер. з польськ. Є Петренка. – Київ: Вид-во ім. О. Телячи, 2005. – 358 с.

12. Анкета // Ленінська молодь. – Львів, 1990, 04.01

13. Щерба Г. «Евакуація – депортація» українців з Лемківщини в 1945–1947 рр. у спогадах лемків // Лемківщина, 1991. – США, Нью-Йорк. Ч.3. – С.13-15, Ч.4. – С.14-16.

14. Щерба Г., Яремкевич Л. Лемківська трагедія // Трибуна. – 1991. – № 10. – С. 12-13.

15. Щерба Г. До подій на Лемківщині в 40-х роках ХХ ст. / В зб.: 23 крайовий з'їзд Організації Оборони Лемківщини в Америці 31 жовтня – 1 листопада, 1992 р. / ред Дупляк М., Кікта В., Чайковський Б. – Іст. Ганновер-Нью-Джерсі, США. – С.11-24.

16. Щерба Г. Депортації населення з польсько-українського пограниччя 40-х років / В зб.: польсько-українські студії Україна-Польща: історична спадщина і суспільна свідомість. Матер. міжн. наук. конф. Кам'янець-Подільський, 29-31 травня, 1992 р. – Київ: 1993. – С.248-255.

17. Щерба Г. Проблеми українсько-польських переселень в 1944-48 рр. у світлі соціологічних досліджень // Українська діаспора. – 1993. – № 3. – С. 63-74. – Київ – Чикаго: Ін-тут соціології НАН України.

18. Scherba Halyna. Problemy ukraińsko-polskich przesiedlen w latach 1944-1948 z punktu widzenia socjologa. – Akcja «Wisła» na tie stosunkow polsko-ukrainskich w XX wieku» Szczecin, RP, 1994. S.105-118.

19. Анкета «Образ країн-сусідів в Україні і Польщі» // Молода Галичина, Львів. –15.05.1992.

20. Щерба Г. Соціологічні дослідження проблем співробітництва України та Польщі. В зб. матер. міжн. наук конф. «Проблеми розвитку соціології на сучасному етапі» / І-тут соціології НАН України / Ред. В.М. Ворона, В.Б. Євтух, С. О. Макеєв та ін. – Київ: 1994. – С.122-123.

21.Щерба Г. Україна-Польща: проблеми та перспективи регіонального економічного українського співробітництва. В зб.: Становлення національної економіки України / Матер. всеукр. наук. конф. – Львів: 1995. – С.51-59.

22.Щерба Г. Українсько-польські стосунки – в дзеркалі соціології. – В зб.: Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі: сутність, реалії конфліктності, проблеми та прогнози на порозі ХХІ ст) Матер. 5-ої міжн. наук. практ. конф. Київ, 22-25 травня 1997 р. – Київ-Чернівці: 1997. – Ч.2. – С. 27-31.

23.Щерба Г. Проблеми міжетнічних стосунків у Львові в світлі соціологічних досліджень. В зб.: Матер. укр-польськ. наук. конф. 18-20 травня 1994 р, Львів: Льв. нац. у-т / Львів, 1994. – С. 51-52.

24.Щерба Г. Стан міжетнічних стосунків у Львівському регіоні в світлі соціологічних досліджень. В зб.: Укр. Вільного Університету. Матер. міжн. наук. конф. «Народ, нація, держава: укр. питання у Європейському вимірі». – Львів, травень 1993 / Сер. наук зб. Т. 17. – Мюнхен-Львів: 1995. – С. 317-322.

25.Щерба Г.І. Україна – Польща: проблеми та перспективи регіонального співробітництва // В зб. Соціально-економічні та екологічні проблеми розвитку адміністративних районів. Наук. доп. міжн. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 17-18 квітня 1997 р.) / НАН України. Ін-тут регіональних досліджень. – Львів: 1997. – С. 161–165.

26. Щерба Г.І. Регіональні аспекти розвитку транскордонного співробітництва України і Польщі // В зб.: проблеми розвитку соціологічної теорії Соціальні процеси в Україні. Матер. четвертої всеукр. соціол. конф. – Київ : Ін-тут соціології НАН України, САУ, 2004. – С. 294-302.

27.Щерба Г.І. Соціологічні дослідження розвитку українсько-польського транскордонного співробітництва // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Зб. наук. праць. – Київ: Фенікс, 2007. – Вип. 8. – С. 82–92.

28.Сардачук П. Виступ//Депортації українців та поляків: кінець 1939 – початок 50-х років (до 50-річчя операції «Вісла»)/Упор. Ю. Сливка. – Львів: І-т українознавства НАН України, 1998. – С. 8.

Гвоздецька Б.Г.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

КАРПАТСЬКИЙ РЕГІОН ЯК ПРИКЛАД ТВОРЕННЯ НОВИХ ІДЕНТИЧНОСТЕЙ НА ПОГРАНИЧЧІ

Досліджено сучасний стан кордонів та створення регіонів, які призводять до руйнації кордонів і створення нових ідентичностей на пограниччі культур на прикладі Карпатського регіону.

Ключові слова: акультурація, етнічність, етнос, ідентичність, „Карпатський Єврорегіон”, Карпатський регіон, кордон, пограниччя культур.

Постановка проблеми: Сьогодні кордони між державами день помітно трансформується. Однією з характерних рис цієї трансформації є інтенсивна взаємодія населення прикордонних територій, що створює умови для формування нових ідентичностей. Прикладом цього є Карпатський регіон, де згадані процеси є чи не найхарактернішою рисою його розвитку.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема ідентичності присвячені праці І. Прибиткової, А. Ручки, Н. Паніної та інших. Великий доробок праць, що стосуються етнонаціональної структури суспільства та етносів взагалі зроблений В. Євтухом. Дослідженням пограниччя культур займалися такі польські науковці, як К. Чижевський, Г. Красовська тощо. Питання прикордонних територій та транскордонною співпрацею розробляли П. Беленький, В. Будкін, О. Гонта, С. Максименко, Н. Мікула, О. Чмир. Питання, пов'язані з функціонуванням Карпатського регіону та „Карпатського єврорегіону” є предметом аналізу праць таких дослідників, як С. Мітряєва, С. Костюк, В. Пила, Т. Штокалюк, Р. Дацків.

Мета статті: висвітлення впливу процесу „розмивання кордонів” у Європі та в Україні, зокрема, на формування нових ідентичностей пограниччя.

Виклад основного матеріалу. Спостерігаючи за історією, не важко зафіксувати, що кордони постійно трансформуються: вони або зникають, або утворюються. Прикладом може стати падіння Берлінської стіни наприкінці 1980-х років, яке зруйнувало завісу між Центральною та Східною Європою; розпад Радянського Союзу, який покритися павутиною кордонів новоутворених держав; поділ Чехословаччини, у результаті якого утворилися дві нові держави з різними етносами та культурами. Навіть сьогодні ми чуємо чи бачимо у засобах масової інформації про сутички, які виникають між державами за створення чи усунення кордонів й дуже часто вони ґрунтуються на базі етнічного антагонізму.

На сьогоднішній день виникає багато дискусій щодо кордонів взагалі. Постає питання, чи потрібні вони як такі, і що станеться, якщо вони зникнуть. Чи готове людство змінити свої віковічні традиції щодо кордонів, адже кордони не тільки служать лінією відокремлення, відчуження, ізоляцією а й лінією захисту, відчуття свого, відчуття спільності та ідентичності.

Кордон є суспільним фактом, який акцентує взаємини, простір і час. Для нашого контексту важливу тримати у полі зору різні значення терміну «кордон» - як площину(англ. *boundary*), прикордонну лінію (англ. *border line*) і пограниччя (англ. *border*) як зону [1, 127].

Оскільки більша частина областей України є прикордонними (до державного кордону безпосередньо не входять лише шість областей), то ця проблема є надзвичайно актуальною для нашої країни, хоча б з огляду на те, що велика протяжність території зумовлює локальні відмінності й різновиди традиційної культури. На території України проживає велика кількість населення з різноманітною історією та етнічністю. Як зазначає В.Б. Євтух, **етнічність** — термін, який відтворює якісні характеристики людини або групи людей, пов'язані з їхнім етнічним походженням і які виявляються у побуті, культурі, поведінці й в цілому у ментальності, підтверджуючи це походження й вирізняючи їх з поміж інших. Етнологи та етносоціологи активно послуговуються

цим терміном з середини 1960-х рр., коли у країнах з поліетнічним складом населення зростає зацікавленість походженням, а відтак культурою, традиціями представників різних народів, які волею долі опинилися у рамках однієї держави. Значення етнічності для окремого народу чи його вихідців, які мешкають в іноетнічному оточенні, полягає у тому, що вона є джерелом їхньої ідентичності у різні періоди історичного розвитку поліетнічних країн й залежить від низки чинників, серед котрих вагому роль відіграють можливості вдоволення потреб вихідців з інших народів у конкретному суспільстві[4,45]. Згідно з офіційними даними (всеукраїнський перепис населення 2001 р.), на території України мешкають представники понад 130 етносів, тобто 28% населення є носіями неукраїнської етнічності. Український етнос – найчисельніша етнічна спільнота України (понад 37,5 млн.) [6,5]. До національних меншин в Україні є підстави зараховувати такі етнічні групи населення: росіяни (понад 8,3 млн.); білоруси (понад 275 тис.); молдовани (понад 258 тис.); болгари (понад 204 тис.); угорці (понад 156 тис.); румуни (понад 150 тис.); поляки (понад 144 тис.); євреї (понад 100 тис.); вірмени (бл. 100 тис.); греки (понад 91 тис.); татари (понад 73 тис.); рома (понад 47 тис.); азербайджанці (приблизно 45 тис.); грузини (бл. 34 тис.); німці (понад 33 тис.); литовці (понад 7 тис.); словаки (понад 6 тис.); чехи (близько 6 тис.); естонці (понад 2,8 тис.)[6,6]. До речі, етнографічна мозаїчність українського етносу не означає його послаблення, розпорошення або руйнацію. Навпаки, розмаїття субетнічних утворень і, зокрема, етнографічна мозаїчність, забезпечують життєздатність етносу, підтримуючи етнічну єдність через внутрішнє неантагоністичне суперництво між ними. [6,41]. Отже, можна віднести Україну до держав з поліетнічним складом населення.

Характерною особливістю та ідентичністю відзначається Карпатський регіон. Він займає крайню західну прикордонну територію країни та знаходиться на території Карпат, Передкарпаття та Закарпаття. Площа його складає 56,6 тис. км² (9,4% території України). Сюди входять чотири області: Львівська, через межі якої проходить західний кордон з Польщею; Івано-

Франківська на крайньому півдні, протяжністю 50 км, є державним кордоном України з Румунією; Чернівецька область у південно-західній частині України, яка межує з Румунією та Молдовою; і Закарпатська область, яка межує з чотирма державами: на півдні з Румунією, на південному заході з Угорщиною, на заході зі Словаччиною, на північному заході з Польщею. Карпатська зона західноукраїнського регіону відзначається яскравою етнографічною своєрідністю. Вона поділяється на три історико-етнографічні райони: Гуцульщину, Бойківщину і Лемківщину [5,137]: 1) **Гуцульщина** охоплює східну частину Карпат і невелику смугу Закарпаття. Її етнографічні кордони окреслюються на заході Лімницею й далі верхів'ями річок Берестянки, Турбату, Тересви, на півдні — українсько-румунським кордоном, а на північному сході — Бистрицею. Згідно із сучасним територіально-адміністративним поділом до неї належать Верховинський і південні частини Надвірнянського й Косівського районів Івано-Франківської області, південна смуга Вижницького й Путильського районів Чернівецької області та Рахівський район Закарпатської області. На цій основі гуцули поділяються на три локально-територіальні групи — галицька, буковинська, закарпатська, всередині яких виокремлюються дрібніші етнорегіональні одиниці [2,537]; 2) **Бойківщина** — етнографічний район, що займає центральну найбільш освоєну частину Карпат. Його межі визначаються межиріччям Лімниці і верхнього Сяну та умовною лінією, що проходить південніше Дністра до верхів'я Ужа і Тересви. Першу хвилю заселення цих теренів пов'язують з літописними племенами дулібів, білих хорватів та білих сербів; другу (XII—XIV ст.) — з колоністами із сусідніх земель, що шукали захисту від монгольської навали; третю, наймасовішу, становили втікачі з низинних районів і різні іноетнічні елементи. Таким чином, у середині XIX ст. поряд з українською більшістю (68%) тут проживали поляки (19%), євреї (9%) та німці. Історико-культурні особливості краю значною мірою зумовлювалися його почерговим перебуванням у складі Угорщини, Речі Посполитої, Австро-Угорщини та Чехословаччини. Згідно з сучасним адміністративно-територіальним поділом Бойківщина охоплює Сколівський, Старосамбірський, Турківський та південні смуги Стрийського, Дрогобицького, Самбірського районів

Львівської області; південно-західні частини Рожнятівського і Долинського районів Івано-Франківської області та Міжгірський, Воловецький, південь Великоберезнянського районів Закарпатської області [2, 535]; 3) **Лемківщина** — найзахідніший відтинок української етнічної території, що клином шириною у 140 км та 25-50 км довжиною затиснутий між польськими та словацькими етнічними землями. Територія Лемківщини займає нижчу частину обох схилів Українських Карпат— Нижні Бескиди. Карпатський хребет поділяє її на дві частини — південну (закарпатську), що на сході і заході визначається межиріччям Ужа і Попраду, та північну (прикарпатську), що простягається від Сяну на сході до Дунайця на заході. Друга світова війна таким чином обумовила поділ етнографічної території краю між сусідніми державами: північна смуга відійшла до Польщі; більша частина південної Лемківщини (від українського кордону до Попраду)—до Чехословаччини, а менша — до Закарпатської області УРСР [2, 532]. У результаті історичних подій частина етнографічних груп опинилася за межами своєї історичної держави. З кожним днем, все менше і менше, жителі цих територій ідентифікують себе як гуцули, лемки чи бойки.

Межі Карпатського регіону на сьогоднішній день є досить відкриті для прикордонного населення з обох сторін й виступають радше, як пограниччя культур, а не як лінії, які герметично відокремлюють території. Відчуття відносності та тимчасовості кордонів щоразу посилюється, і дуже часто причина криється у наростаючому процесі відкриття і стирання кордонів [8] у процесі взаємодії представників різних культурницьких традицій.

Нагадаємо, що історія євро регіонів порівняно коротка, однак надзвичайно динамічна, адже громадяни, яких вони об'єднали вже адаптовані до частих переносів кордонів, втрати державності та зміни політичних режимів. Виокремлюють чотири типи євро регіонів: *перший* – створені у 1950-х рр. між країнами-членами ЄС; *другий* – створені після 1989 р. між країнами-членами ЄС і країнами-кандидатами на вступ до ЄС; *третій* – створені після 1991р. між посткомуністичними країнами Центральної і Східної

Європи (ЦСЄ) і республіками колишнього СРСР; *четвертий* – створені після 2001р. між республіками колишнього СРСР [9].

Важливим моментом цієї історії є той факт, що єврорегіони були створені за ініціативою „низів”, чому сприяли такі чинники: 1) спільна історія й тісні культурні зв'язки прикордонних громад. Адже протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст. більшість цих територій були у складі одних і тих самих державно-політичних утворень, наприклад, Австро-Угорської імперії, країн радянського блоку; 2) соціально-економічні проблеми, породжені тим, що прикордоння, яке, перебуваючи на периферії, традиційно є менш розвиненим, ніж центр; 3) загрози та виклики, пов'язані з неврегульованістю проблеми спільної інфраструктури кордонів [9].

Ще однією особливістю розвитку Карпатського регіону є те, що він входить до складу Міжрегіонального Союзу „Карпатський Єврорегіон”, який утворений 14 лютого 1993 р. у Дебрецені (Угорщина). Основною рисою Карпатського Єврорегіону протягом багатьох років його функціонування була відсутність правової індивідуальності Союзу як цілісної структури, так і окремих його національних сторін. Міжрегіональний Союз „Карпатський Єврорегіон” займає площу близько 143000 км², де проживає біля 14 500 000 осіб, і охоплює своєю територією наступні адміністративні одиниці: Польща: Територія Прикарпатського воєводства і територія автономій - членів Об'єднання Карпатський Єврорегіон Польща; Україна: Територія областей: Львівської, Закарпатської, Івано-Франківської і Чернівецької; Словаччина: Територія краю: Прешовського і Кошицького, та територія автономій - членів Об'єднання „Регіон Карпати”; Угорщина: Територія Кантонів: Борсад-Абауй-Земплен, Гайду-Бігар, Гевес, Яш-Нагикун-Шольнок, Шабольц-Шатмар-Берег, та міст: Ниірегигаза, Мішкольц, Дебрецен, Етер; Румунія: Територія Департаментів: Шатмар, Марамурес, Бігар, Сукеава, Шіляги, Вотосані, Гаргіта [1,135].

До речі, „Карпатський єврорегіон” (КЄ) – це єдиний регіон у Європі, до складу якого входять прикордонні території п'яти посткомуністичних країн з різним економічним рівнем розвитку, різнорідною етнічною, релігійною та культурною структурами. Функціонування такого роду асоціативного транскордонного об'єднання місцевих та регіональних громад, інтереси яких

представляють органи державної влади та місцевого самоврядування, надає такі можливості для його розвитку: спільне використання енергетичних ресурсів; вироблення спільної політики щодо охорони довкілля; збільшення притоку іноземного капіталу; вироблення продуктивних програм регіонального розвитку; виробництво конкурентоспроможної продукції, сприяння практичному запровадженню місцевих ініціатив; розвиток транспортного зв'язку на території «Карпатського євро регіону»; подолання проблеми недостатньо розвинутої інфраструктури; розвиток сучасної економічної структури регіону; розвиток системи охорони здоров'я, соціального та культурного захисту; різнобічний розвиток туризму; зміцнення засад європейського та трансатлантичного співробітництва [10].

Карпатський регіон виявляється цікавим з погляду вивчення можливостей акультураційних процесів й творення нових ідентичностей, що, взагалі, є однією з найхарактерніших рис сучасного глобалізаційного розвитку. Адже пограниччя на сьогоднішній день є зоною активних міжетнічних контактів. Кожного дня перетинаючи кордон, мешканці прикордонних територій вступають у взаємодію, що впливає на їх ідентифікації себе не як українців, а мешканців прикордонних територій. Адже для них характерна своєрідна мова, їжа, звичаї та певний спосіб життя й елементи культури. Цікаво, що на пограниччі Закарпатської області, інколи важко зрозуміти, де ти знаходишся: на території Угорщини, Румунії чи в Україні, тому що кордон тут практично не відіграє ніякої ролі він служить радше умовним позначенням. Тут панує своєрідний устрій життя, формується своя ідентичність, яка є результатом особистісної та групової самоідентифікації, підґрунтя чого становлять різноманітні психологічні, географічні та соціокультурні ідентитети: традиційні характеристики (стереотипи поведінки, расові, мовні, психічні), а також сучасні (продукти соціалізації й політизації суспільства та його окремих груп) [7, 60].

ЛІТЕРАТУРА

1. A. Brzosko – Sermak. //Wplyw granicy państwa na charakter wschodniego pogranicza Polski //Wspólny obszar wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości Unii Europejskiej a problem migracji. – Chelm 2006. – С.127-141

2. Борис Савчук. Українська етнологія. – Івано-Франківськ: Лілея НВ, 2004. – 559 с.

3. Wojciech Gizicki. Problem terroryzmu w kształtowaniu bezpieczeństwa europejskiego// Wspólny obszar wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości Unii Europejskiej a problem migracji. – Chelm 2006. – С. 79-94

4. Етнічний довідник.// У трьох частинах. ч.І Поняття та терміни. – Київ 1997. – 140 с.

5. Етнографія України: Навч. посібник/За ред. С.А. Макарчика. – Львів: Світ, 1994. – 520 с.

6. Етнонаціональна структура українського суспільства: Довідник/ В.Б.Євтух, В.П. Трощанський та ін. – К: Наук. думка, 2004. – 344 с.

7. Прибиткова І. У пошуках нових ідентичностей: Україна в етнорегіональному вимірі // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – №3. – С. 60-78

8. <http://www.dspace.humanities.org.ua>

9. <http://www.serhiykostyuk.com>

10. <http://www.niisp.gov.ua>

ПСИХОЛОГІЯ

ВИПУСК 1

УДК 159.922.6-057.875

Пов'якель Н.І.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

СТИЛЬОВА СФЕРА САМОРЕГУЛЯЦІЇ В РОЗВИВАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Проаналізовано концептуальний підхід та особливості вивчення стильової сфери саморегуляції особистості майбутнього психолога. Висвітлено взаємозв'язок означеного феномена з становленням культури професійного мислення майбутнього психолога в системі вищої освіти.

***Ключові слова:** індивідуальний стиль саморегуляції, культура професійного мислення, майбутній психолог, стильова сфера особистості.*

Постановка проблеми. Проблема дослідження індивідуального стилю саморегуляції, його ролі у продуктивності регулювання особистості тісно пов'язана з дослідженнями індивідуальних стилів, стилів діяльності, стилів мислення, когнітивних стилів, стилів саморегуляції та ін., які вже досить довгий час привертають пильну увагу дослідників, викликають підвищений інтерес до різноманітних аспектів стильової сфери особистості та її ролі й місця в успішності професійної діяльності, мисленні, спілкуванні тощо [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Поняття стилю, стилю діяльності, когнітивного стилю та індивідуального стилю найчастіше описують через усталені індивідуальні особливості виконання діяльності, детерміновані індивідуальними відмінностями різних рівнів та специфікою

діяльності, в котрій стиль формується й проявляється. Індивідуальний стиль, на думку Є.О. Клімова, є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів та прийомів, до яких свідомо чи підсвідомо звертається людина з метою найкращого співвіднесення, врівноважування своєї типологічно обумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності[2].

Важливим фактором вибору або формування того чи іншого індивідуального стилю діяльності є суб'єктивна легкість, комфортність виконання певних дій та операцій і компенсаторний характер стилю.

При формуванні такого (чи іншого за операційним складом) стилю діяльності індивідуальні особливості втрачають свій зміст як однозначно сприятливі або несприятливі діяльності. Індивідуальний стиль – це такий паттерн активності, який значною мірою “нейтралізує” перешкоди, що спричиняються індивідуально-типологічними особливостями. Проблеми індивідуального стилю діяльності досліджувались в роботах Є.П. Ільїна [1], Є.О.Клімова [2], О. В.Лібіна [7], В.С.Мерліна [4], В.І.Моросанової [5], В.О. Толочека [8], І.П.Шкуратової [7] та ін.

Проблема стилю та стильової сфери саморегуляції особистості набуває нового, більш суттєвого і нового значення у контексті становлення професійного мислення і набуття його культури. Метою даної статті є виклад основних концептуальних положень та результатів дослідження стильової сфери саморегуляції в її особливостях і складових у розвивальному просторі культури професійного мислення студентів-майбутніх психологів в системі вищої освіти.

Основні положення та методи організації дослідження. Важливим з точки зору дослідників індивідуального стилю діяльності є те, що він зумовлює не окремі елементи діяльності, а їх визначене сполучення (систему засобів та прийомів діяльності), а також те, що стиль обумовлений психологічно як “інтегральний ефект взаємодії суб'єкта та об'єкта”.

Важливим є те, що формування індивідуального стилю пов'язане як із розвитком провідних індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта, так і з розвитком діяльнісних умінь та навичок, наприклад, у вирішенні професійних завдань [6].

Поняття стилю поступово змінювалося і диференціювалося у зв'язку з його виділенням та індивідуально-стильовими відмінностями різних видів практичної діяльності (стили професійної, учбової, спортивної, виробничої, управлінської діяльності), а в подальшому – з розвитком уявлень про індивідуальні стилі різних видів психічної активності людини (стили пізнавальної, емоційної, перцептивної, моторної активності та ін.).

Під стилем саморегуляції мислення найчастіше розуміється інтегральна особистісно-стильова характеристика саморегулювання та самоорганізації процесів мислення у вирішенні завдань, що базується на асиміляції та інтеграції комплексу понять, які характеризують узагальнені й типізовані індивідуально-стильові та особистісні відмінності саморегуляції і, насамперед, “індивідуальний стиль діяльності” та “стиль саморегуляції”.

Стосовно індивідуального стилю саморегуляції, потрібно відзначити, що доцільно виділяти дві форми даного виду стилю, які тісно пов'язані між собою і не існують одна без іншої:

- індивідуальний стиль здійснення, реалізації “дій” (або в більш узагальненій формі – реалізації різних видів активності);
- індивідуальний стиль функціонування “свідомості” або саморегуляції активності щодо здійснення “дій”.

Потрібно відзначити, що коли складовими індивідуального стилю діяльності є різні індивідуальні форми реалізації довільної активності (особливості рухів, операцій, засоби дій та ін.), то складовими індивідуального стилю саморегуляції виступають індивідуально-типологічні та особистісні властивості.

Важливо підкреслити, що структура індивідуального стилю діяльності пов'язана з особливостями конкретного виду діяльності, її технологіями, засобами, прийомами, а характеристика індивідуального стилю саморегуляції має більш узагальнений характер, зумовлений універсальністю застосування структури саморегуляції для різних видів довільної активності людини.

Стильові особливості набувають риси конкретного стилю саморегуляції діяльності у тому випадку, коли індивідуально-типові особливості саморегуляції, що детерміновані особистісними характеристиками, структуруються під впливом вимог конкретної

діяльності. Особистісні характеристики визначають індивідуально-типологічні особливості стилю, його відмінності, в тому числі й акцентуйовані риси характеру.

Таким чином, розглядаючи індивідуальний стиль саморегуляції як психологічний механізм саморегуляції та умову становлення професійного мислення і його культури, ми вважали за необхідне розглядати той чи інший регулятивний прояв мисленнєвих процесів у цілісній стильовій системі саморегуляції особистості в цілому.

Застосовувалися в основному методики на визначення емоційно-вольових та індивідуально-типологічних стильових регулятивних відмінностей („Методика диференційованої самооцінки психічних станів”; „Методика дослідження рівня суб’єктивного контролю психічної стабільності” Дж. Роттера; „Методика виявлення стилю саморегуляції діяльності”; „Тест-опитувальник для дослідження емоційної стабільності Г.Айзенка”; „Багаторівневий особистісний опитувальник нервово-психічної усталеності та адаптивності особистості” Маклакова О.Г. та Чермяніна С.В.; „Методика вивчення когнітивних стилів за критерієм типу реагування” Дж. Кагана; „Методика вивчення когнітивних стилів за критерієм диференційованості від поля” Г.Уіткіна тощо).

Дослідження проводилося на базі НПУ імені М.П.Драгоманова, досліджувані – 84 особи – студенти-майбутні психологи різних років випуску (експериментальні групи А1 та А2), працюючі психологи (група Б).

Результати дослідження та їх обговорення. Отримані нами результати дослідження та їх узагальнення показали суттєву залежність характеристик та відмінностей саморегуляції мислення від: характеристик індивідуального стилю саморегуляції, що склався у особистості та поширюється на процеси мислення й інших пізнавальних процесів, якби створює психологічні передумови для саморегулювання мисленнєвих процесів; особливостей стильових індивідуально-типологічних відмінностей особистості як психологічної передумови і проявів стилю саморегуляції.

Визначені характеристики та індивідуально-типологічні відмінності особистості не тільки утворюють стильову сферу

особистості, надають специфічні відмінності вибору та прояву особистісних якостей, але й впливають на продуктивність саморегуляції мислення при вирішенні завдань.

Потрібно відзначити, що продуктивні й непродуктивні стилі саморегуляції відрізняються за результативними, процесуальними і динамічними показниками. До результативних показників ми відносимо: час вирішення завдання й прийняття рішення, кількість та якість помилок у пошуку рішення і розв'язання завдання, правильність та конструктивність відповідей, труднощі у процесі вирішення завдань тощо).

Динамічні та процесуальні характеристики стилів мають прояв у темпі, відмінностях, динаміці вирішення завдань, індивідуальних проявах застосування інтегральних механізмів, їх організації та співорганізації. Саме базуючись на визначених проявах стилів саморегуляції можна визначати їх продуктивність та непродуктивність у єдиному процесі саморегуляції мислення.

Крім того, дослідження стильових особливостей вирішення фахових завдань показали, що до них можна віднести у першу чергу індивідуальні прояви системи саморегуляції досліджуваних, які повторюються та мають відносну стійкість у розв'язанні різних завдань та різних видах поведінки досліджуваних. Серед таких особливостей ми особливо відзначаємо стильові відмінності планування та утворення цілей, прогнозування і програмування результатів, самоконтролю і самокорекції. Все це виступає проявом системи та стилю саморегуляції, що склалися у особистості, та її характеристик, а саме:

- Адекватності системи саморегуляції обставинам регулювання мислення й умовам, в яких воно здійснюється та регулюється.

- Адекватності програми і критеріїв оцінки успішності вирішення завдань.

- Пластичності й динамічності процесів саморегуляції та функціонування механізмів саморегуляції, коли цього вимагають умови й складність завдань, що вирішуються, а, крім того – пластичності застосування механізмів самокорекції, самообілізації та самореабілітації у випадках, коли цього вимагають умови діяльності й рівень складності завдань.

- Надійності й стійкості (стабільності) функціонування регулятивних механізмів організації мислення в умовах зміни діяльності, статусу особистості, підвищення складності завдань, виникнення станів психічної напруги, перевтомлення або деструктуючих переживань та ін.

- Усвідомленості необхідності регулятивної послідовності організації мислення у вирішенні завдань, параметрах, що контролюються та оцінюються як в регуляції процесів мислення, так і в проблемному матеріалі фахових завдань.

Визначені стильові характеристики характеризують оперативність, гнучкість, надійність й відповідність регулятивних механізмів та їх функціонування у процесі організації мислення. Деякі з таких відмінностей можна визначити за Г. Олпортом як “інструментальні” особистісні якості, саме тому, що вони виступають як регулятивно-особистісні [7].

Виявлено стильові характеристики типу впевненості у собі, ініціативності, критичності, відповідальності та ін., що відносяться як до особистісних стильових характеристик, так і до характеристик професіоналізму професійного мислення фахівця.

Наші спостереження показали, що розгляд єдиної послідовності або ж окремих механізмів саморегуляції мислення повторюється від завдання до завдання, а також має прояв у інших видах діяльності студентів (наприклад, комунікативній, навчальній, психоконсультативній).

Стильові характеристики визначаються нами як, у першу чергу, характеристики емоційно-вольової сфери особистості, індивідуально-типологічні та динамічні характеристики психофізичного потенціалу студента. Саме тому в якості стильових характеристик розглядався комплекс особливостей: рівня і спрямованості суб'єктивного контролю особистості, рівня та відмінностей автономності/залежності саморегуляції, рівня й відмінностей емоційної стабільності, відмінностей адаптивності та рівня адаптивного потенціалу особистості, рівня нервово-психічної усталеності. Визначений комплекс характеристик має прояв в результативно-процесуальних, “типологічно-характерологічних” та динамічних особливостях саморегуляції мислення у розв'язанні фахових завдань (див.табл.1.)

Таблиця 1

Стильові індивідуально-психологічні характеристики досліджуваних студентів

| Стильові індивідуально-психологічні характеристики | Кількість досліджуваних (у відсотках) | | |
|--|---|--|---|
| | Експ. гр. А1 | Експ. гр. А2 | Експ. гр. Б |
| Рівень суб'єктивного контролю психічної стабільності (РСК) (інтернальність – високий РСК; екстернальність – низький РСК) | 44 - інтернали. 56- екстернали | 39- інтернали 61-екстернали | 47- інтернали 53- екстернали |
| Стиль та рівень саморегуляції (СРС) (автономність – високий СРС; залежність – низький СРС) | 46-автономні 54-залежні | 33-автономні; 67-залежні | 59-автономні 41-залежні |
| Рівень емоційної стабільності (РЕС) (екстраверсія – високий РЕС; нейротизм – низький РЕС; амбіверсія – комбінований РЕС) | 52екстраверт и 43- нейротизм; 5-амбіверсія | 48екстраверти 49-нейротизм; 3-амбіверсія | 67екстраверти; 27нейротизм 6-амбіверсія |
| Рівень адаптивності (РА) (високий / низький) | 52-високий; 48-низький | 42-високий; 58-низький | 68-високий; 32-низький |
| Рівень нервово-психічної усталеності (РНУ) (високий / низький) | 47- високий; 53- низький | 43-високий; 57-низький | 59-високий; 41-низький |

Всі означені стильові характеристики ми відносимо до характеристик емоційно-вольової сфери особистості, та відзначаємо, що вони надають специфічні відмінності саморегуляції мислення та її продуктивності. Саме базуючись на узагальненні стильових характеристик саморегуляції мислення досліджуваних, у вирішенні фахових завдань відзначилися декілька типових стилів саморегуляції мислення.

Нами визначено чотири види стилів саморегуляції професійного мислення психологів, серед яких два продуктивних і два непродуктивних, а саме: продуктивний гармонійний стиль, продуктивний автономно-кумулятивний стиль, непродуктивний обережно-слабкий стиль, непродуктивний енергетично-витрачальний стиль (див.табл.2).

Таблиця 2

Узагальнені психологічні характеристики та види індивідуальних стилів саморегуляції професійного мислення майбутніх психологів

| Види індивідуальних стилів саморегуляції професійного мислення | Психологічні характеристики | | | | |
|--|---|----------------------------|-----------------------------------|--|---------------------|
| | Індивідуально-психологічна орієнтованість | Автономність саморегуляції | Адаптивність до змін та труднощів | Енергетичність потенціалу нервової системи | Емоційна стійкість |
| Продуктивний гармонійний | Екстравертованість | Висока | Висока | Висока | Висока |
| Продуктивний автономно-кумулятивний | Інтровертованість | Висока | Висока | Висока | Висока |
| Непродуктивний енергетично-витрачальний | Екстравертованість | Знижена (залежність) | Знижена | Знижена | Знижена (нейротизм) |
| Непродуктивний обережно-слабкий | Інтровертованість | Знижена (залежність) | Знижена | Знижена | Знижена (нейротизм) |

Дослідження показало, що продуктивні стилі саморегуляції мислення відзначаються від непродуктивних:

- По-перше – більш високими результативними (менший час вирішення завдання, менше помилок, завершеність результату вирішення завдання прийняттям конструктивного рішення) та більш варіативними процесуальними показниками продуктивності (більшість альтернатив рішень, відповідність прийнятих рішень визначеній меті й критеріям продуктивності рішення).

- По-друге, психологічними особливостями саморегуляції суто стильового характеру. До останніх ми відносимо, насамперед, гармонічність або ж негармонічність послідовності всіх необхідних етапів саморегуляції, а, крім того, індивідуально-типологічними відмінності регулювання мислення (більшою або меншою

енергетичністю, накопичуванням ресурсів, обережністю та слабкістю у мобілізації щодо прийняття остаточних рішень тощо).

Для продуктивних стилів саморегуляції мислення в значній мірі є характерним гармонійний (рівномірний, “згладжений”) профіль саморегуляції з відносно високим розвитком усіх регулятивних функцій та процесів.

Стильові особливості саморегуляції у таких досліджуваних відрізняються більшою схожістю, їм властиві розвинуті уміння свідомо планувати та програмувати свою діяльність, адекватно оцінювати результати дій, вони не фіксуються на невдачах, самостійно і цілеспрямовано досягають своїх цілей, влучно й своєчасно коректують свої помилки.

Аналіз видів поширених серед майбутніх психологів негармонійних профілів саморегуляції, дозволяє виділити такі їх характеристики як відсутність або послаблення компенсаторних зв'язків між складовими системи саморегуляції мислення. У своїх крайніх проявах це може призвести до порушення регулятивних процесів особистості в цілому, перешкоджати постановці основних і деталізації проміжних цілей та їх досягненню. На рис. 1. представлені співвідношення визначених нами продуктивних та непродуктивних стилів саморегуляції у різних експериментальних групах.

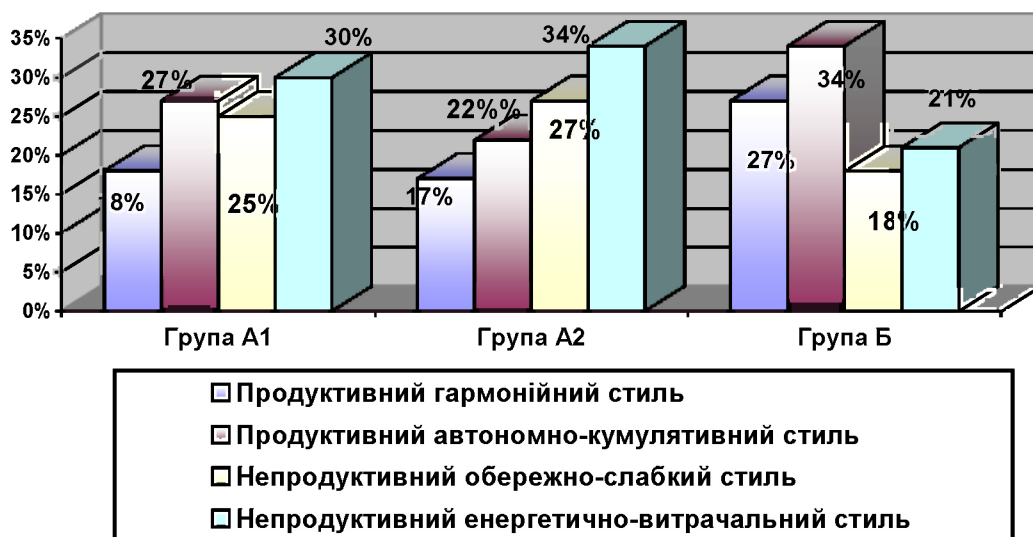


Рис. 1. Стилі саморегуляції професійного мислення студентів-психологів

Як можна побачити з рис. 1, продуктивний гармонійний стиль спостерігається в більшій мірі в групі працюючих психологів (27%) у порівнянні з групами студентів (18% та 17%), причому та ж сама тенденція спостерігається з продуктивним автономно-кумулятивним стилем в групі працюючих психологів (34%) у порівнянні з групами студентів (27% і 22 %).

Непродуктивні стилі більш суттєво відрізняються в групах студентів (25% та 27% – непродуктивний обережно-слабкий стиль; 30% та 34% – непродуктивний енергетично-витрачальний стиль) від групи працюючих психологів (18% – непродуктивний обережно-слабкий стиль та 21 % – непродуктивний енергетично-витрачальний стиль).

Аналіз визначених вище стилів продуктивності саморегуляції мислення дозволив виділити також орієнтовні психологічні профілі саморегуляції мислення - гармонійний, негармонійний та змішаний.

При гармонійному (“згладженому”) профілі саморегуляції мислення у досліджуваних можна спостерігати в процесі вирішення ними завдань практично усі основні регулятивні механізми (насамперед, цілеутворення, прогнозування, планування та програмування), які функціонують приблизно на одному рівні. Крім того, досить ідентично виглядають основні індивідуально-типологічні стильові характеристики саморегуляції. Для “згладженого” профілю саморегуляції мислення значною мірою властиво: екстравертованість (в деяких випадках - інтровертованість) рівня емоційної стабільності, високий рівень автономності та незалежності стилю саморегуляції, інтернальність рівня суб’єктивного контролю, висока адаптивність та досить високий рівень адаптивного й енергетичного потенціалу нервової системи, емоційна стійкість і та висока нервово-психічна усталеність тощо.

Для успішного вирішення професійно-психологічних завдань бажано, як визначилося, мати саме “згладжений” профіль саморегуляції з відносно високим розвитком усіх регулятивних механізмів. Стельові особливості саморегуляції мислення відзначаються у цьому випадку більшою подібністю. Вони характеризуються відносною незалежністю від рівня складності та змісту фахових завдань, а також розвинутими вміннями

усвідомлено утворювати цілі, планувати та програмувати вирішення завдань, адекватно оцінювати результати дій, не фіксуватися на невдачах, приймати рішення самостійно, при цьому не втрачати контакту з групою, спрямовано прагнути досягнення цілей, своєчасно та конструктивно коректувати свої помилки.

“Згладжений” профіль та стиль, котрий йому властивий, може бути віднесено до гармонійних та продуктивних, тому що даний стиль саморегуляції відзначається досить високим гармонійним (рівномірним) рівнем представленості практично усіх основних складників саморегуляції мислення. Спостереження показали, що “згладжений” профіль саморегуляції спостерігається у досліджуваних, що відзначаються як досить розвинутою культурою мислення, так і сформованою, сталою й гнучкою системою його саморегуляції. Такі досліджувані відзначаються успіхами у навчанні, високою мотивацією та цікавістю до психології, успіхами у практичній діяльності.

В той же час негармонійний (“пикоподібний”) профіль саморегуляції мислення відзначається непослідовним, невпорядкованим, спонтанним цілеутворенням з випадінням професійно-важливих цілей, “змішуванням” груп цілей, а також слабким розвитком (іноді навіть відсутністю) базових психологічних механізмів саморегуляції мислення – планування, прогнозування, програмування. Вирішення фахових завдань у таких досліджуваних є частіше неуспішним, неповним, займає багато часу, відзначається повторами, непослідовністю, відсутністю самоконтроля та своєчасного критичного розгляду й самокорекції тощо.

“Пикоподібний” профіль саморегуляції мислення тісно пов’язаний, як це виявилось за нашими спостереженнями, з відсутністю самостійності, надійності та гнучкості системи саморегуляції. Особливо це має прояв у виконанні завдань більшої складності, наприклад, у визначенні змісту “неістинного” (правдивого) та багаторівневого психоконсультативного запиту або ж у вирішенні завдань з візуалізації складного конфлікту. Показові стильові характеристики “пикоподібного” профілю саморегуляції: зниженість автономності стилю та системи саморегуляції,

адаптивності, адаптивного та енергетичного потенціалу нервової системи, нейротизму тощо.

Більшість сконструйованих нами, базуючись на матеріалах дослідження, типових стильових профілів саморегуляції мислення досліджуваних, показали, що негармонійний профіль може бути у деяких випадках результативним (завдання вирішено та результат отримано), однак при цьому – непродуктивним, тому що єдина послідовність організації та саморегуляції мислення є непродуктивною, тому що на рішення витрачено багато часу і шлях, яким воно знайдено, є надзвичайно особистісно та енергетично витрачальним, і, в цілому, непродуктивним.

Психологічний аналіз спостережень за процесами вирішення завдань досліджуваними студентами, показав, що при нерівномірному, “пикоподібному” профілі, регулятивні складові, насамперед, регулятивні механізми характеризуються різним ступенем представленості у досліджуваних (найслабкішими виглядають у різних досліджуваних – як процеси цілеутворення, так і планування, програмування, самоконтроль та самокорекція).

В умовах, коли професійна діяльність та рівень складності професійно-психологічних завдань не пред’являють жорстких вимог до саморегулювання пізнавальних процесів, зберігається найчастіше негармонійний стиль саморегуляції з акцентуацією окремих регуляторних складових, котрий, з одного боку, може не давати високої результативності та конструктивності прийняття рішень, а, з іншого – може сприяти виникненню порушень системи саморегуляції, що склалася в особистості.

В зв’язку з цим украй важливим є знання індивідуальних особливостей системи саморегуляції особистості та її окремих складових. Однією з таких складових саморегуляції є локус контролю або рівень суб’єктивного контролю особистості, котрий відіграє важливу роль у саморегуляції особистості та регулюванні її мислення.

Аналіз результатів тесту РСК із виявлення суб’єктивного контролю або локус контролю особистості дозволив нам визначити, що серед майбутніх психологів (56% і 61%) та працюючих психологів (53%) найбільш представленим є екстернальний локус контролю. Переважання екстернальності локусу контролю є

свідченням того, що майбутні фахівці схильні приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам (колегам, клієнтам) та потребують вказівки чи мотиваційного поштовху для саморегулювання мислення або вдосконалення власної системи саморегулювання, а також мають внутрішні конфлікти, які деструктують і дезорганізують особистість тощо.

В нашому дослідженні спостерігаються дещо суперечливі результати щодо відмінностей локус контролю наших досліджуваних, яким характерно, з одного боку, позбавлення себе від відповідальності за невдачі, схильність до збереження емоційної рівноваги, позитивне ставлення до себе, а, з іншого – нездатність усвідомлювати та використовувати свій негативний досвід, не отримавши в ньому нічого конструктивного для самокорекції та вдосконалення системи саморегуляції мислення.

Крім того, можна зробити загальний висновок та, водночас, припущення про те, що екстернальність може бути симптомом нестабільності професійної “Я-концепції” та проявом необхідності психологічної допомоги у подоланні внутрішніх конфліктів особистості, і впливати негативно на усвідомлення та вдосконалення засобів та прийомів саморегуляції професійного мислення.

В цілому, узагальнення результатів показало досить широкий діапазон та варіативність показників стильових відмінностей саморегуляції мислення.

Визначилася досить значна кількість студентів із непродуктивними стилями саморегуляції, яким властива схильність до залежності від інших, орієнтація в регуляції свого життя на зовнішні сили, середній та невисокий рівень емоційно-психічної усталеності, невисока адаптивність та адаптивні здібності. Все відзначене вказує на важливість й необхідність формування у майбутніх і працюючих практичних психологів спеціальних професійно-важливих знань та умінь саморегуляції. Крім того, можна відзначити, що найважливішим для майбутніх психологів є формування у них необхідних умінь усвідомлення продуктивності

та можливих шляхів активізації стильової сфери саморегуляції особистості.

В цілому, комплекс проведених нами стильових досліджень саморегуляції мислення показав, що індивідуальний стиль саморегуляції студентів в цілому, та саморегуляції мисленнєвих процесів є одним із провідних психологічних механізмів саморегуляції мислення та її продуктивності, а також умовою розвитку культури професійного мислення майбутніх фахівців.

Висновок. Таким чином, можна відзначити, що продуктивний стиль саморегуляції мислення характеризується високим рівнем розвитку стильової сфери саморегуляції загалом, і, насамперед, розвиненими регуляторно-особистісними якостями фахівців, сформованістю рефлексивних умінь гнучкої самоорганізації та емоційно-вольових навичок саморегулювання, високим рівнем розвитку адаптивних здібностей тощо. Особливе місце у вузівській підготовці психологів, як показав комплекс проведених нами досліджень, повинно займати цілеспрямоване формування стилю саморегуляції та активізація стильового потенціалу регулятивної культури мислення майбутнього фахівця, включаючи насамперед рефлексивні та емоційно-вольові уміння саморегуляції й самоорганізації мислення як складової професійного розвитку культури мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 288 с.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А.Климов. – Казань: КГУ, 1969. – 278 с
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности / О.А.Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 237 с.
4. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности / В.С.Мерлин. – М.: Наука, 1986. – 128 с.
5. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии, 1991. - № 1. – С. 121 – 127.

6. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія / Н.І.Пов'якель. – Вид 2, випр. і доп. – К: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 298 с.

7. Стиль человека: психологический анализ/ Под общ. ред. А.Либина. – М.: Смысл, 1998. – 284 с.

8. Толочек В.А. Стиль деятельности: модель стилей с изменчивыми условиями деятельности / В.А.Толочек. – М.: Наука, 1992. – 158 с.

9. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М.А.Холодная // Психологический журнал, 1993. - № 1. – С. 52 – 59.

*Проанализирован концептуальный подход и особенности изучения стилевой сферы саморегуляции личности будущего психолога. Освещается взаимосвязь анализируемого феномена с становлением культуры профессионального мышления будущего психолога в системе высшей школы. **Ключевые слова:** индивидуальный стиль саморегуляции, культура профессионального мышления, будущий психолог, стилевая сфера личности.*

Poviakel, N.I. Styleis sphere of self-regulation in the development space of the culture of features psychologists' professional thinking.

*The article analyzes the concept resistance and characteristics of study of the individual styleis sphere of self-regulation of features psychologists. Deals relations of this fenomens with development of culture professional thinking in high school. **Key-words:** individual self-regulation style, culture of professional thinking, features psychologist, individual styleis sphere.*

УДК 159.922.8:316.6

Булах І.С.

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПОЗИЦІЇ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА

В статті аналізується вибір ціннісних орієнтацій сучасними підлітками та їх самоствердження в соціальному просторі

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, самоствердження, життєствердження, особистісна позиція, соціальний простір підлітка.

В умовах сьогодення різко зростають запити дорослої спільноти (педагогів, батьків, соціальних працівників, психологів, вихователів) до поліпшення умов соціалізації, адаптації та особистісного зростання молодого покоління. На соціальній арені життєствердження молодих людей домінують негативні поведінкові прояви, збільшуються девіації, адиктивність, делінквентність, дезадаптивність тощо. Крім того з'явилися нові неформальні об'єднання молоді, які викликають занепокоєння з приводу способів утвердження й пропагування представниками цих об'єднань несувверенних, негуманних, а іноді й жорстоких взаємостосунків як між неформалами, так і відносно їх ставлення до оточуючих. Всі ці зміни в особистісному розвитку молоді, а, особливо особистостей підліткового віку, викликані складними, та під час і критичними умовами соціалізації.

Хоча на початку ХХІ століття в процесі побудови нових, демократичних взаємодій в суспільстві, ще лунали оптимістичні лозунги політиків, соціологів, освітян, вчених стосовно демократизації, гуманізації й різного роду свобод у суспільстві. З того часу в соціальній ситуації розвитку молоді мало що змінилося. Треба відзначити, що на тепер соціальна ситуація різко погіршилася і проблема гуманізації, на жаль, перестала звучати у закликах чи доводах провідних політологів, філософів, представників влади, науки. Криза політична, економічна, духовна поглинула всі

гуманістичні починання, які ледве-ледве почали реалізовуватися завдяки першим морально-ціннісним звершенням у суспільстві.

У таких різко нестабільних соціальних умовах зростає, утверджується і самореалізується сучасна молода особистість. Досить важливим віковим періодом для особистісного й морально-духовного зростання є підлітковий вік. Особистість цього віку, як губка, швидко вбирає все в себе, причому не лише інновації технічного й комунікативного рівня, але й все те, що випромінює зворотний бік технологізації й комунікації. Відсутність «добропорядної» цензури на теле-радіо передачах, інтернеті, пресі, зокрема, молодіжних журналах, неконтрольованість особливостей проведення підлітками дозвілля, незацікавленість відстеженням й вивченням молодіжної субкультури, моди, сленгу – все це поступово перетрансформовує ціннісні орієнтири молоді з рангу гуманістичних до рангу дегуманістичних, який є на два порядки нижчим. Такий ціннісний потенціал позначається на особистісному становленні та формуванні життєвої позиції підлітка.

Соціальний вимір звичайного учня підліткового віку, який сьогодні відвідує масову загальноосвітню школу, не позбавлений як позитивного потоку соціального досвіду чи поточної інформації, що передається кращими представниками суспільної еліти (гуманістично-альтруїстичними вчителями, батьками, просто добропорядними людьми), так і негативного, що транслюється дегуманізованою частиною населення (останнє, до речі, сьогодні визначене більшою мірою), котре демонструє егоїстично-вигідні позиції, які деформують духовне зростання підлітків взагалі й тенденції їх до самоактуалізації зокрема. У такому соціальному вимірі сходження підлітка до власної індивідуальності виявляється суперечливим, деформованим, часто призводить до дезадаптаційних процесів. Набуття особистісної позиції відбувається дискретно, переривчасто, невпевнено, розбалансовано, з втратою чітких для підлітків гендерних границь між стереотипами мужності (маскулінності) та жіночності (фемінінності). Однак особистісний розвиток підлітка є дійовим, динамічним, незворотним, оскільки відбуваються якісні зрушення (прогресуючого чи регресуючого рівня), які викристалізують

емоційно-ціннісне ставлення до людей, життя, світу і на цій основі оформлюється його особистісна позиція.

У свій час Л.І. Божович, узагальнивши результати багатьох експериментальних досліджень, розробила концепцію становлення особистісної позиції підлітка. Співвідношення «зовнішнього» і «внутрішнього» (що обумовлює психічний розвиток підростаючої особистості), як процесу перетворення власної особистості, на думку вченої, пов'язане з сутністю співвідношення «зовнішнього положення» і «внутрішньої позиції» підлітка. «Зовнішнє положення (статус, престиж) – це те місце, яке займає особистість серед оточуючих її людей; від них безпосередньо і залежить її духовне благополуччя. «Внутрішня позиція» складається з того, як особистість підлітка на основі свого досвіду, своїх потреб і прагнень ставиться до свого об'єктивного положення, яке вона займає у житті в теперішній час. Основна ідея Л.І. Божович була такою: поки соціальні вимоги не увійдуть у внутрішній зміст самосвідомості особистості, поки вони не стануть особистісними потребами (мотивами), вони не виступлять факторами особистісного розвитку. Власними ж потребами підлітка вони стануть у тому випадку, коли їх виконання забезпечує йому збереження не тільки зовнішнього положення (соціального статусу), але й внутрішньої (особистісної) позиції [2].

Основна мета нашої статті спрямована на виокремлення ціннісних орієнтацій сучасних підлітків, які виступають суттєвими показниками змістовного конструкту їх особистісної позиції. Першореговим завданням стали психологічний аналіз та на його основі узагальнення впливу умов соціалізації на процес емоційно-ціннісного ставлення до життя інших людей, проблем сьогодення та ін.

Як відомо, сучасне життя підлітка наповнене багатим арсеналом соціальних заохочень та різних виборів, і характеристика особистісного зростання буде залежати від його моральної спрямованості у соціальному просторі: можливостей здійснити правильний вибір, вміння обрати належну життєву позицію, прагнення розібратися у смислі життя, здатності побудувати плани на майбутнє та ін.

Результати проведеного нами дослідження показали, що в особистості підліткового віку з'являється ціннісне ставлення до подій у соціальному довкіллі і вона прагне влучитися у суспільні взаємодії. Однак співвідношення «Підліток в суспільстві» та «Підліток і суспільство» мають різні сутнісні параметри: у першому випадку особистість об'єднує, узагальнює, персоніфікує себе з образами вимог і приписів соціального простору, в другому – прагне самоствердитися, визначитися, стати незалежною і автономною від імперативів суспільства, створюючи свої уявлення, позиції, власну ідентичність. Умовно абстрагуючи зазначені параметри, можна сказати, що перший простір – це соціальний, другий – особистісний.

Спочатку здійснимо інтерпретацію загальних тенденцій ставлення підлітків до соціального довкілля, життя, планів на майбутнє, проблем сьогоденного дня та ін., які були виявлені за результатами використання опитувальника «Моє ставлення до життя».

Нами встановлено, що із загальної сукупності (573 особи) досліджуваних, які брали участь в експерименті, майже половина (281 – 49%) постійно цікавляться проблемами у суспільстві. Їх турбують події, які відбуваються в нашій країні та за її межами. Ці підлітки орієнтуються щодо загального стану розвитку економіки, характеризують її кризу, володіють окремими знаннями з політичних подій у країні, виділяють окремі політичні партії та їх лідерів. Втім, останні орієнтації виявляються поверховими, оскільки, крім назв політичних партій, іншою інформацією підлітки не володіють. Разом з тим життєві труднощі окремих людей, особливо дітей «вулиці» їх хвилюють і вони вносять різні пропозиції щодо їх вирішення. Проте самостійно ініціативи в наданні реальної допомоги дітям, що залишилися «один на один зі світом», вони не виявляють, посилаючись на те, що хтось із дорослих їх повинен організувати на такі «допомогаючі взаєминами». Найбільше їх турбують проблеми, пов'язані з навчанням у школі, з обставинами сімейного життя та взаєностосунки з друзями.

Не завжди, але досить часто проблемами суспільного характеру цікавиться чверть (149 – 26%) досліджуваних. Їх особистісні орієнтації більш обумовлені сімейними проблемами, матеріальним станом сім'ї, можливістю чи неможливістю навчатися у «престижній» школі або ліцеї, бажанням включитися у громадські чи спортивні організації, в яких виховують позитивні сторони особистості: силу волі, витримку, спортивність або такі, як толерантність, уміння установлювати діалог та компромісно взаємодіяти з людьми тощо.

Намагається думати про суспільне життя і проблеми, які виникають у ньому, шоста частина (97 – 17%) досліджуваних. Ці підлітки глибоко не занурюються у пошук відповідей на питання «Що діється навкруги мене? Хто ці люди? Як вони живуть? Як живу Я?». Основною турботою для них стає особистісне самовизначення у спільноті однолітків. І, зрештою, досить рідко, поверхово та ніколи не виявляє інтересу до суспільних подій незначна кількість (відповідно 23 – 4% та 23 – 4%) досліджуваних, які не аргументують своїх відповідей.

Інший аспект, який визначає ціннісне ставлення підлітків до життя, свідчить про наступне: замислюються над сутністю свого життєіснування, над способами власного самоствердження у житті 32% (184) досліджуваних, досить часто про це думають 28% (163), рідко, тільки у проблемних ситуаціях розмірковують над цими питаннями 16% (92) і не впевнені, що думають про такі «речі», або зовсім не думають про це відповідно 13% (76) і 11% (58) досліджуваних. Узагальнивши ці результати, можна відмітити, що 3/4 (75%) досліджуваних тією чи іншою мірою небайдуже ставляться до свого життя як такого, розуміючи його цінність.

Додамо до попередніх інтерпретувань також кількісні і якісні показники, що отримані з аналізу продовження незавершеного речення: «Жити, на мою думку, це означає ...». Не виявили бажання розмірковувати з цього приводу лише 2% (11) досліджуваних, не змогли відповісти, обмежившись написанням фраз: «треба подумати», «так відразу не скажеш», «це дуже складне питання» та ін. 24% (138) підлітків і дали стислі чи розгорнуті відповіді 74% (424) респондентів.

Здійснивши якісний аналіз суджень, ми згрупували їх за змістом відповідно до орієнтацій, які визначені підлітками у власному житті. Ці особистісні орієнтації та їх кількісні показники подані у табл. 5.1.

Таблиця 1

Показники визначення особистісних орієнтацій підлітків у соціальному просторі

n=573

| Особистісні орієнтації | Кількість досліджуваних | Показники у відсотках (%) |
|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Морально-духовна | 195 | 34 |
| Пізнавальна | 86 | 15 |
| Гедоністична | 46 | 8 |
| Праксична | 40 | 7 |
| Патріотична | 34 | 6 |
| Оптимістична | 23 | 4 |
| Не змогли відповісти | 138 | 24 |
| Зовсім не відповідали | 11 | 2 |

Як показано у табл.1, пріоритетне місце належить морально-духовній орієнтації (34%) в житті підлітків. Аргументовано пред'явити орієнтацію такого рівня можна звертаючись до прикладів мовленнєвих висловлювань підлітків. Так, схарактеризувати її можуть наступні фрагменти суджень: «... прагнути допомагати іншим», «... бути вільним», «... все життя бути для інших людей корисним», «... творити добро рідним, близьким і всім людям», «... шанувати всіх тих, з ким живеш, спілкуєшся, працюєш», «... любити людей і так робити, щоб тебе любили», «... бути відповідальним за себе та інших», «... турбуватися про іншу людину», «... мати обов'язки перед іншими і обов'язково дотримуватись їх виконання» тощо.

Пізнавальна орієнтація в житті притаманна 15% підлітків. За якісним змістом її відображають судження такого рівня: «... прагнути вчитися, пізнавати світ», «... дихати, розмовляти, спілкуватися, працювати, відкривати щось нове для себе», «... пізнавати світ і людей, що тебе оточують, прагнути зробити їх життя цікавим і кращим ніж наше життя» та ін.

Гедоністична орієнтація (8%) відображена у таких висловлюваннях підлітків, у котрих вказується на те, що вони хотіли б заповнити своє життя розвагами, задоволеннями, веселощами: «... весело проводити вільний час, жити як забажаєш», «... веселитися, не перейматися проблемами, кохатися та бути закоханим», «... насолоджуватися життям (пити, курити, але не колотися)», «... відпочивати, розважатися на повну «котушку» та ін.

Праксична орієнтація (7%) визначає спрямованість досліджуваних на матеріальний добробут, високий заробіток, заможну сім'ю, престижну професію. Значною мірою у судженнях такого змісту відбиваються мотиваційні тенденції батьків та близьких знайомих, погляди яких підлітки прагнуть перенести у соціальний простір власного життя. Прикладами такої орієнтації можуть бути фрагменти суджень такого рівня: «... жити щасливо, працювати, мати гроші, великий будинок і гарну сім'ю», «.. мати престижну професію та міцну сім'ю», «... вчитися, заробляти гроші для достатку, мати гарного чоловіка, трьох дітей, жити у злагоді, виростити дітей» тощо.

Для патріотичної орієнтації (6%) характерними є висловлювання: «... кожному і мені прагнути змінити становище у нашій країні на краще», «... зробити щось важливе для свого народу, щоб майбутнє було краще за теперішнє», «... весь час змагатися за краще життя у нашій країні», «... щоб був мир і наша країна була багатою» та ін.

Зрештою, оптимістична орієнтація (4%) визначається судженням підлітків, узагальнений зміст якого відбиває наступне: «... з радістю зустрічати кожний день, вірити, що все, що ти робиш, потрібне людям, і життя твоє щасливе».

На завершення інтерпретації особистісної спрямованості підлітків у соціальному просторі важливо наголосити на наступному: серед тих, хто спрогнозував особистісні орієнтації самоствердження й самовизначення у житті, найбільша кількість (66%) таких, котрі мають позитивну спрямованість особистості (моральну, пізнавальну, праксичну, патріотичну, оптимістичну) і, лише незначна кількість (8%) віддала перевагу гедонізму.

При здійсненні вибору життєвих цінностей підлітки особливої значущості надали «любові» (30%), наступною виявилася

«справедливість» (19%), третє, четверте і п'яте місця відповідно зайняли «дружба» (18%), «свобода» (16%) і «вірність» (11%). Коментуючи зроблені підлітками вибори, треба зазначити, що «любов» є найгуманнішою цінністю, яка актуалізує у людини безумовне ціннісне ставлення до всього оточуючого: природи, суспільства, людини. «Справедливість» виступає як цінність утвердження рівності між людьми і її вибір, безумовно, вказує на розвиток моральної свідомості у період підлітковості. Цінність «дружба» відповідно взаємопов'язана з провідною діяльністю цього віку – інтимно-особистісним спілкуванням з однолітками.

Будуючи свої плани на майбутнє, більше половини (56%) підлітків, у першу чергу, проєктують продовжувати подальше навчання у вищому навчальному закладі, інші (25%) прагнуть поступити на престижні курси, щоб після їх закінчення швидко отримати вигідну роботу. Однак соціальні зміни у суспільстві визначили нові перспективи деяких підлітків (19%), котрі націлені поступити у вищий навчальний заклад приватного характеру і отримати спеціальність, яка пов'язана з бізнесом. До цього додамо таке: половина підлітків (52%) серйозно ставить перед собою питання про вибір майбутньої професії, однак більше третини (38%) вважає, що, коли прийде час, то ситуація покаже, яку професію необхідно вибрати і, зрештою, десята частина (10%) намагається не думати про вибір професії. Більше того, розширення можливостей особистісного самовизначення сучасних підлітків у соціальному просторі активізує у них прагнення включатися у таку трудову діяльність, яка не заважала б заняттям у школі. Серед спроектованих пропозицій такого характеру провідним було бажання деяких підлітків (46%) посильно працювати, щоб мати власні гроші, четверта частина (25%) обов'язково десь би підробляла, щоб допомагати сім'ї і ще четверта частина (25%) не змогла визначитися.

У соціальному просторі підлітки включаються в різноманітні взаємини, діяльність і, контактуючи з оточуючими або займаючи ту чи іншу дійову позицію, досить часто наштовхуються на зовнішні перешкоди та психологічні труднощі. Серед усіх життєвих труднощів, на їх погляд, найскладнішими у вирішенні є питання, які

пов'язані з міжособистісними взаєминами з друзями (55%), друге місце відводиться проблемі взаєностосунків з батьками (30%), наступною виявляється трудність (10%), що має інтимний, особистісний характер, яка не обговорюється ні з друзями, ні з батьками чи іншими дорослими, і найчастіше пов'язана зі стосунками з «коханою людиною», референтною особою, матеріальним станом сім'ї, неприємностями у школі та ін. До життєвих труднощів, які не вирішуються, підлітки також віднесли взаєностосунки з вчителями (5%), наголосивши на тому, що непорозуміння з педагогом нівелює бажання вчитися, ходити до школи і взагалі продовжувати навчання.

Процес особистісного зростання підлітків передбачає самореалізацію їх творчих здібностей і від того, яку соціальну позицію вони займають чи хотіли б займати у соціальному просторі, залежатиме їх морально-духовне вдосконалення. Здійснивши психологічний аналіз тих позицій, які визначили для себе підлітки, ми прорангували їх і відобразили у табл. 2.

Таблиця 2

Показники вибору соціальної позиції підлітків у соціальному просторі n=573

| Характеристика соціальної позиції: | Кількість досліджуваних | Показники у відсотках | Ранг |
|---|-------------------------|-----------------------|------|
| – бути авторитетним у близькому оточенні, серед друзів | 160 | 28% | I |
| – реалізувати одну позицію в житті – робити добро для всіх людей | 103 | 18% | II |
| – обов'язково бути відповідальним у будь-якій ситуації та у будь-якій ролі | 97 | 17% | III |
| – бути спрямованим на допомогу близьким людям | 69 | 12% | IV |
| – мати доброзичливі стосунки з батьками, так, щоб вони схвалювали мої вчинки | 69 | 12% | IV |
| – добитися престижу в школі, в основному бути визнаним вчителями | 34 | 6% | V |
| – остаточно змінити соціальну позицію підлітка на соціальну позицію дорослого | 30 | 5% | VI |
| – зайняти високий статус (першість) у класі | 11 | 2% | VII |

Як видно з табл. 2, найвищий ранг належить позиції, яка відображає наступний зміст: «бути авторитетним у близькому оточенні, серед друзів» (28%). Зважимо на той факт, що авторитет підлітка у референтному оточенні, серед друзів може піднятися лише за рахунок добропорядних вчинків. Власне кажучи, з того, як, з ким, у яких умовах об'єктивується соціальна позиція підлітка, і визначатиметься його авторитет. Останній, як вже зазначалося, набувається за рахунок гідних вчинків, точніше, особистісної гідності. Отже, підліток, виявляючи до друзів та інших оточуючих нормативно-ціннісне ставлення повагу, доброту, емпатію, підтримку, лише через таке ставлення презентує себе як гідну особистість, і таким чином набуває авторитету. Вважаємо, що реалізація цієї позиції тісно пов'язана з морально-духовним зростанням підлітків і саме така позиція повинна стати реальністю для них, оскільки вони відводять їй перше місце.

У прорангованому співвідношенні друга (реалізувати одну позицію в житті – робити добро для всіх людей – 18%), третя (обов'язково бути відповідальним у будь-якій ролі – 17%) і четверта (бути спрямованим на допомогу близьким людям – 12%) позиції інтенсивно відбивають змістовно-сміслову сутність моральної свідомості підлітка, яка є специфічною – наповненою універсальним як таким (добром, відповідальністю, допомогою іншим). Іntenція зрозуміти важливість реалізації таких моральних позицій – це крок в осягненні універсальності світу і самоодсягненні, це також крок у моральному зростанні особистості даного віку.

Наступні позиції, які презентовані підлітками, вказують на те, що універсальне взаємопов'язане з індивідуальним. Для певної частини підлітків індивідуальне виступає більш значущим і змістовним. Їх соціальні позиції розміщуються у сфері безпосередніх міжособистісних взаємин: «добррозичливі стосунки з батьками» (12%), «престиж у школі і визнання вчителями» (6%), «бути і стати дорослим» (5%), статус (першість) у класі (2%). Показово те, що авторитет серед друзів і статус (першість) у класі мають для підлітків різну значущість. Для них позиція бути першим у всьому: навчанні, поведінці, комунікабельності, спортивності

тощо не є життєво важливою, головне, яким бути (добрим, справедливим, відданим та ін.).

У цілому мотиваційні тенденції підлітків (особистісні орієнтації, соціальні та рольові позиції, цінності, прагнення до вибору майбутньої професії, бажання включитися у трудову діяльність та ін.) у соціальному просторі відбивають особливості засвоєння і відтворення у власному житті того досвіду, який вони набувають завдяки інтерналізації суспільної свідомості. Остання виступає умовою розвитку індивідуальної свідомості. У підлітковому віці ця форма свідомості набуває специфічного, морального змісту. Найвиразніше її характеристика простежується через вивчення особистісного простору підлітка [5].

На шляху особистісного зростання підліток реалізує свою самість з цілісності соціально-особистісного простору та простору самоусвідомлення. Безумовно, що не існує ніякого поетапного переходу від одного простору до іншого. Зростаюча особистість набуває досвіду і збагачується духовно в єдності соціального та індивідуального. Між тим умовно, щоб глибше розібратися у складних процесах особистісного становлення підлітка, ми виокремлюємо вказані психологічні феномени і, відволікаючись в одному випадку від багатства соціальних, в іншому – від особистісних явищ, аналізуємо особливості та закономірності зростання його особистості [1].

Як відомо, індивідуальна моральна свідомість інтенсивніше порівняно з попередніми віковими етапами починає розширювати свої «межі» саме у підлітковому віці. Вона є результатом засвоєння моральних взаємин, діяльності та суспільної свідомості. Одночасно ця форма свідомості виступає умовою прояву моральної поведінки і взаємин підлітка у найближчому оточенні (в системі «Я і оточуючі» та «Я з оточуючими»), в якому він найчастіше самостверджується, персоніфікується, самоактуалізується, активізує рольові позиції, досягає певної ідентичності, а також ідентифікується зі значущими іншими, які «допущені» в його особистісний простір і, більше того, які об'єднані з ним займенником «Мої». Взагалі все, що рефлексується підлітком під терміном «Моє», вводиться ним в особистісний простір.

Наслідуючи представників класичної гуманістичної психології, відмітимо, що в руслі дослідження особистісного зростання, вагомим показником визначення цього процесу треба вважати прагнення до самоактуалізації. Це природне прагнення з часом набуває в онтогенетичному розвитку людини особистісних характеристик. Причому ці характеристики мають морально-духовний контекст. Самоактуалізуюча особистість спрямована на осмислене і творче ставлення до життя, вона завжди здійснює вільні вибори і несе відповідальність за власні вчинки, оскільки розуміє, що вона їх автор [6].

Скориставшись шкалою вимірювання прагнення до самоактуалізації, ми визначили рівень його розвитку в особистості підліткового віку. Так, за результатами обстеження низький рівень самоактуалізації виявлено у 6,1% (35) досліджуваних, на противагу цьому помірний рівень характерний для 81,7% (468) досліджуваних і на високому рівні знаходяться лише 12,2% (70) підлітків. Треба відзначити, що навіть підлітки, які мають високі потенціали здорового розвитку здібностей, мало усвідомлюють той факт, що вони відповідальні за реалізацію своїх внутрішніх можливостей.

Можна сказати, що феномен самоактуалізації – явище підсвідоме, яке скеровується природними потенціалами особистості цього віку. Якщо ж у позитивних виховних умовах ці внутрішні можливості починають сполучатися з особистісно набутими, довільними психічними утвореннями, то особистість підлітка здатна усвідомлювати себе автором власних дій і вчинків. Підлітки, у яких помірно розвинуте прагнення до самоактуалізації, частіше всього виявляють у значущих для них ситуаціях дисциплінарну відповідальність або можуть взяти відповідальність на себе, знову ж таки у важливій, як на їх погляд, ситуації.

Отримані показники є свідченням того, що сучасні підлітки звичайних середніх шкіл (треба також враховувати, що експериментом було охоплено різні регіони нашої країни) мають відповідні до їх віку, природні потенціали для особистісного зростання [3].

Значущим аспектом у психологічній характеристиці особистісного простору підлітків виступав ієрархічний ряд

ціннісних орієнтацій, який було отримано за результатами проведення методики Х. Ніємі. Так, надання винятковості окремим життєвим звершенням власного теперішнього та майбутнього, вміння в інформаційному розмаїтті соціальних впливів спочатку віднайти, а потім трансформувати до простору власної особистості «домінанти»: позиції, інтереси, захоплення, ролі, переконання і, головне, цінності, є показниками розширення обсягу знань (когнітивного потенціалу) у структурі особистості підлітків. Всі проранговані ними ціннісні орієнтації (на основі зведених кількісних показників) було віднесено до трьох рівнів: високого, середнього, низького та розміщено у табл. 3.

Таблиця 3

Показники рангування домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків

n = 573

| Спрямованість ціннісної орієнтації | М | Зведені і ранги | Рівні |
|------------------------------------|------|--------------------|--------------|
| Інтимне спілкування | 10,5 | I | Висок ий |
| Визнання з боку оточуючих | 10,4 | II | |
| Сімейно-побутові | 10 | III | |
| Моральні | 9,8 | IV | |
| Наявність мети і смислу | 9,8 | IV | |
| Суспільно-політичні | 9,7 | V | Середн ий |
| Взаємини з дорослими | 9,5 | VI | |
| Альтруїстичні | 9,5 | VI | |
| Саморозвиток | 9,4 | VII | |
| Професійні | 9,4 | VII | |
| Матеріальні | 9,3 | VIII | |
| Самостійність | 9,3 | VIII | |
| Відпочинок | 9,2 | IX | Низьк ий |
| Зовнішня привабливість | 8,9 | X | |
| Творчість | 8,6 | XI | |
| Навчання | 8,5 | XII | |
| Соціальний статус | 7,9 | XIII | |

Домінуюче положення у прорангованому ряду, як видно з табл. 3, зайняла цінність «інтимне спілкування», що має найвищий статистичний показник, адже середнє арифметичне (М) її вибору

підлітками становить 10,5. Ця цінність вказує на певну специфічність особистісного простору, оскільки являє собою одночасно складну єдність зовнішньої активності (як провідної діяльності) і внутрішньої, глибинної потреби (як актуалізації інтимного «Я») особистості в безумовному емоційно-ціннісному контакті зі значущими іншими (референтними дорослими та однолітками). Більше того, дана специфіка полягає у спрямованості особистості підлітка у глибинне, інтимне власного внутрішнього світу, в прагненні до самопізнання та актуалізації власного «Я» у ціннісному, емпатійному спілкуванні з іншими. Розкриваючи свій і пізнаючи у спілкуванні з іншим його внутрішній світ, підліток все більше і більше у такій цілісності осягає своє інтимне «Я». Це підкреслює, що таїни людської душі не можуть «розгортатися» перед усіма (загальним), а тому особисті переживання «довіряються» лише тим, хто є значущим для підлітка. Саме в інтимному спілкуванні особистість підлітка утверджує власне, глибинне «Я», прагне самореалізовувати свої здібності, набутий досвід, самовизначитися у рольовій позиції надійного друга тощо.

Друге місце належить ціннісній орієнтації «визнання з боку оточуючих» ($M=10,4$), яка виступає у тісному взаємозв'язку з першою цінністю. Якщо ранг першої цінності показує, що для підлітка сутнісним виступає емоційно-ціннісне ставлення до іншого, котрого він любить, поважає, з оцінками якого рахується, то вибір другої цінності означає, що не менш важливим параметром є визнання (любов і повага) його як особистості з боку іншого. Розбіжності статистичних показників цих цінностей незначні, лише 0,1.

В особистісному просторі третє місце, як це не дивно, підлітки відводять сімейно-побутовим орієнтаціям ($M=10$). Сутність вказаних орієнтацій зведена до інтимної потреби мати у майбутньому гарну сім'ю і неодмінно дітей. На нашу думку, це означає, що в особистості вже у підлітковому віці актуалізується цілком природне бажання інтимно-особистісного характеру – бути персоналізованим у власних дітях, створити емоційно-благополучний осередок власного життєіснування у добрій та надійній сім'ї. Такі вибори засвідчують про орієнтації на здоровий

спосіб життя, на перспективу ствердження себе серед близьких інших, заради яких треба жити у цьому світі. Сім'я, діти – чи не є це найкращим зразком реалізації, поки що у перспективі, прагнення до самоактуалізації!

До високого рівня віднесений нами четвертий ранг, який утворюють дві групи ціннісних орієнтацій: моральні та наявність мети і смислу життя. По-перше, отримані показники не суперечать даним пілотажного дослідження, що підтверджує їх достовірність. По-друге, узгодженість зазначених орієнтацій ($M=9,8$; $M=9,8$) свідчить, що в особистості підлітка її структурний компонент «спрямованість» набуває характеристик моральності, оскільки мета і смисл є якраз особистісними мотивами, які співвідносяться з моральними орієнтаціями підлітка і регулюють його міжособистісні взаємодії. Змістова сутність моральних орієнтацій відтворюється через розуміння підлітком необхідності приймати у житті такі особистісні позиції, як «робити добро людям», «виконувати свої обов'язки», «бути відповідальною людиною», «у взаєминах ставити на перше місце сумління».

У зазначеному випадку найпарадоксальнішим є те, що досліджувані дійсно були щирі у виборі моральних цінностей, приймаючи останні у свій внутрішній світ, хоча наслідки міжособистісних взаємин підлітків досить часто не узгоджуються з їх задумами. Думаємо, що такий рівень цілком відповідає можливостям морального розвитку в цьому віці.

До середнього рівня увійшли ціннісні орієнтації в діапазоні від 5 до 8 рангу, причому в 6,7,8 рангах співвідносяться по дві групи цінностей. Так, суспільно-політичні ціннісні орієнтації ($M=9,7$) схарактеризовані підлітками у таких висловлюваннях: «головне, щоб наша країна була багатою» і «важливо, щоб всі країни жили в мирі». Вони, у свою чергу, мають синергійний зв'язок з наступною парою цінностей: альтруїстичними («необхідно, щоб всі люди були щасливі», «треба допомагати іншим людям») та взаємини з дорослими («добрі взаєностосунки з батьками і вчителями»), у яких тотожні кількісні показники ($M=9,5$; $M=9,5$).

Узгоджений зв'язок також простежується між наступними двома парами цінностей: саморозвиток ($M=9,4$) і професійні ($M=9,4$) та матеріальні ($M=9,3$) і самостійність ($M=9,3$). Певно, що підлітки

усвідомлюють, що тільки розвиваючи власні здібності і уміння можна отримати гарну професію і мати цікаву роботу, а для досягнення матеріального добробуту необхідно стати самостійним і наполегливим.

На жаль, до низького рівня віднесені цінності навчання і творчість. Вважаємо, що спад інтересу до таких важливих орієнтацій у житті обумовлений незацікавленим ставленням у суспільстві до людей творчих і освічених, які мають значно більше проблем, ніж ті, хто живе прагматично, не дбаючи про свій загальний культурний рівень. Наші дані співпадають з результатами досліджень санкт-петербурзьських вчених [4].

В остаточному підсумку відзначимо, що життєствердження особистості підлітка у соціальному просторі (в системі («Підліток і суспільство»)) пов'язане з процесами інтерналізації, лібералізації та персоніфікації нею соціальних імперативів дійсності. Ускладнення змістовно-сміслового рівня моральної свідомості (поява оцінно-нормативного ставлення до подій сучасної соціальної історії, прагнення зрозуміти цінність життя як такого, вибір певної соціальної позиції, актуалізація установки на загальнолюдське: морально-духовну, патріотичну, альтруїстичну орієнтації тощо) виступає найважливішою умовою «оформлення» особистісної позиції та особистісного зростання в період дорослішання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битянова М.Р. Психология личностного роста. – М.: Международный пед. академия, 1995. – 64 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.
3. Булах І.С. Нівелювання превентивних бар'єрів у процесі особистісної психодіагностики підлітків//Психологія. Зб. наук. праць. Випуск 3 (6). – К.: НПУ, 1999. – С. 153-160.
4. Наш проблемный подросток: Учебное пособие/Науч. ред. Л.А. Редуш. – СПб: Союз, 1999. – 144 с.

5. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества. Сб. науч. тр./Ред. Д.И. Фельдштейн и др. – М., 1990. – 166 с.

6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., Питер Пресс, 1997. – 608 с.

В статье анализируется выбор ценностных ориентаций современными подростками и их самоутверждение в социальном пространстве

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, самоутверждение, жизнеутверждение, личностная позиция, социальное пространство

Bulakh I.S. The Valued orientations in the context of personality position of modern teenager

In the article the choice of the valued orientations and their self-affirmation is analysed modern teenagers in social space

Key words: values, valued orientations, self-affirmation, zhizneutverzhdenie, personality position, social space

УДК 159.99

**Данилюк І.В.
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка**

ЕТНІЧНА ПСИХОЛОГІЯ В УКРАЇНІ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК

Розвиток української етнічної психології неможливий без осмислення та узагальнення великого історичного спадку вітчизняної етнопсихологічної науки. У країнах колишнього Радянського Союзу етнічна психологія як наука почала розвиватися швидкими темпами лише наприкінці ХХ століття. Видатними попередниками, які вплинули на розвій вітчизняної етнопсихологічної думки були Г. Г. Шпет, Л. С. Виготський, І. Мірчук, Я. Ярема та ін.

Постановка проблеми.

В наш час етнічна психологія є однією з дисциплін, що динамічно розвиваються. Інтерес до етнічної психології зумовлений рядом причин. По-перше, для успішного розв'язання задач, зв'язаних з управлінням етнічними спільнотами, необхідно знати не тільки соціально-економічні закономірності життя людей, але й етнопсихологічні, наприклад, як відбуваються зміни в області загальних цінностей, традицій (народних звичаїв та етичних норм), потреб, настроїв. По-друге, вивчення етнопсихологічних особливостей людей дозволяє розкрити характерні закономірності культурної детермінованості й історичної мінливості психіки людей.

При порівнянні історії зарубіжної та вітчизняної етнічної психології неважко замітити значний розрив у часі розвитку цієї науки, а відповідно і в кількості опублікованих праць і досягнутих наукових результатів.

З початку ХХ століття представники (переважно американські дослідники) різних напрямків етнічної психології почали перші психологічні порівняльно-культурні дослідження, зокрема дослідження зорового сприймання, результати яких показали, що такі природні, “натуральні” перцептивні здібності, як сприйняття ілюзій, простору, сприйняття намальованих або фотозображень на площині, є аж ніяк не “натуральними”, вродженими, але навпаки, культурно обумовленими. Ними була звернена детальна увага на вивченні процесів взаємодії порівняно розвинутих етнічних груп. Крім “асиміляції”, якою передбачалися психологічні аспекти, що пов'язані із зміною колишньої самосвідомості, ними застосовувалися для аналізу початкових етнічних контактів поняття “акомодації” чи “адаптації”, для зміни елементів культури – поняття “аккультурації”, входження у культуру – поняття “інкультурації”.

У країнах колишнього Радянського Союзу етнічна психологія як наука почала розвиватися швидкими темпами лише наприкінці ХХ століття. І в цьому немає нічого дивного, адже в радянській науці вивчалися, головним чином процеси консолідації, тобто об'єднання невеличких етнічних груп у великі етноси, переважно – в соціалістичні нації. Підкреслювався розвиток соціалістичних націй і

народностей, але сутність цього явища в етнічному плані не аналізувалася.

Починаючи з середини 30-х років ХХ століття психологи активно відхрещувалися від будь-яких спроб крос-культурних досліджень та будь-яких інших етнопсихологічних досліджень, від самої постановки і обговорення етнопсихологічних проблем. На дослідження подібного типу було накладене тривале табу. Будь-яке дослідження етнокультурних відмінностей сприймалося як потенційно небезпечне не залежно від його мети та висновків. Це призвело до того, що вся етнопсихологічна тематика була віддана на відкуп іншим дисциплінам – етнографії, демографії, історії, філософії, соціології та ін., представники яких і пробували по мірі своїх сил вирішувати за психологів питання етнопсихологічної тематики.

Метою статті є розгляд історичного аспекту розвитку вітчизняної етнічної психології у ХХ столітті.

Виклад основного матеріалу.

Вітчизняна етнічна психологія у ХХ столітті пройшла ряд етапів свого становлення. Умовно, на нашу думку, її можна поділити на п'ять періодів.

Перший період тривав приблизно до початку 30-х років. Початок ХХ ст. виявився сприятливим часом для швидкого розвитку етнопсихології на теренах Росії та України. Перший етап цього періоду пов'язаний з діяльністю видатних учених В. М. Бехтерева та Г. Г. Шпета, а другий – з засновником культурно-історичної школи у вітчизняній психології Л. С. Виготського.

В. М. Бехтерев (1857-1927) автор праць “Коллективна рефлексологія”, “Об’єктивна психологія”, “Навіювання у суспільному життю” не міг не звернути увагу на проблеми етнопсихології. У своїх працях, він прийшов до висновку, що кожна нація має свій темперамент й свої своєрідні риси характеру, а також специфічні особливості розумової діяльності, які закріплюються й відповідно передаються біологічним шляхом. Всі інші етнопсихологічні характеристики мають соціокультурне походження, й залежать від суспільного розвитку та укладу життя, який склався у ході культурного генезису.

Випускник Київського університету святого Володимира Г. Г. Шпет (1879-1937) в дореволюційні роки в Московському університеті почав читати курс етнічної психології. В 1917 р. у журналі “Психологическое обозрение” була надрукована його стаття про етнічну психологію, а в 1926 р. з під його пера вийшла книга під назвою “Вступ до етнічної психології”, яка була написана ще в 1916 р. Хоча Шпет опублікував тільки перший випуск, однак у книзі знайшлося місце й критичному огляду розвитку та стану психології народів. У 1920 р. Шпет організував перший у Росії кабінет етнічної психології, який припинив роботу одночасно з вилученням вченого з університету. Життєвий шлях філософа закінчився в таборах м. Томська.

Розглядаючи основні положення фундаторів психології народів (Г. Штайнталя, М. Лацаруса, В. Вундта), Шпет вважає за потрібне високо оцінити їхні уявлення про колективність та роль мови у формуванні психологічної спільності, про взаємовідношення культури з психологічною характеристикою народу. Трудність полягає у тому, щоб виділити власне психологічний зміст у цих проблемах, адже колектив підлягає насамперед соціологічному дослідженню, мова – лінгвістичному, культура – етнологічному. Пошук психологічного змісту має за мету знайти те, що відповідає психології, властивій спільноті людей, а не індивіда. Психологія народу, на думку Шпета, не є продовженням індивідуальної психології. У визначенні їх взаємовідношення може лежати ключ до вирішення задач етнічної психології, у якої є не тільки ім'я, але й багатий історичний зміст. Шпет пише, що один російський вчений категорично стверджував у 1905 р., що пройде декілька років і “народна психологія” уже відійде в галузь історії. Однак цього не сталося. Шпет пояснює розбіжність у самому факті визнання етнічної психології як особливої науки головним чином крайньою неясністю у визначенні її предмета і, отже, також її місця серед інших наук. У попередньому Сповідненні про новий журнал, яке вийшло у січні 1859 р., його редактори, Лацарус і Штейнталь,

заявляли, що етнічної психології (Voelkerpsychologie) як особливої науки ще немає, але підґрунтя для неї готове¹.

Предметом етнічної психології Шпет також вважав “народний дух”, йдучи у цьому питанні, згідно його власному зізнанню, “по магістралі Штайнтала”. Проте він тут же відзначає, що залишає для зручності тільки термін “дух народу”, перетворений, “очищений від метафізичних пережитків”, відкидаючи будь-яке подання “духу” або “душі”, як спонтанно діючого чинника, який визначає інші форми буття. Подібне трактування терміну, твердить Шпет, докорінно змінює весь смисл і принципи етнічної психології, викликаючи до життя новий метод дослідження.

Етнічна психологія, на думку Шпета, насамперед повинна вивчати переживання людей, які викликані соціальними явищами, мовою, міфом, нравами тощо. Колектив переживань, що носить у собі індивід, Шпет визначає як його *духовний уклад*.

При індивідуальних відмінностях людей у них є типово спільне у переживаннях, як відгуках на те, що відбувається перед їхніми очима, розумом та серцем в колективі, в його соціальних умовах у відношенні до духовних цінностей людства. Якими б спостерігачі того, що відбувається довкола не були індивідуально різними по відношенню до певної події чи порядку подій, можна знайти спільне в їх реакціях на нього. “Кожний відображає в собі колективність самої групи, адже з кожним членом він знаходиться в більш або менш близькому контакті, зазнає на собі його вплив, навіювання, наслідуює йому, співчуває тощо... Кожен індивід тому-то є *sui generis* колектив переживань, де його особисті переживання визначаються *всією масою* апперцепції, яка складає колективність переживань його роду, тобто як його сучасників, так і його предків” [6, 564-565].

Типове й спільне відношення до об’єктивного існує як переживання колективу, яке вкладене в певний репрезентант народу – стани, касти, групи. Тут знаходить свій власний об’єкт соціальна й

¹ Шпет стверджує, що про задачі Voelkerpsychologie у зв’язку з наукою про мову Штайнталь говорить уже у своїй книзі “Грамматика, логіка і психологія”, яка вийшла у 1855 р. Рік виходу цієї книги, скоріш за все, і є хрещення етнічної психології, а не 1859 р., як прийнято вказувати. Сам Штайнталь у цій книзі називає статтю Лацаруса 1851 р. (в “Deutsches Museum”) як перше свідчення ідеї нової науки, але її передчуття констатує також у К. Ріхтера і у В. Гумбольдта, яких він і вважає до певної міри своїми попередниками.

етнічна психологія. Етнічна психологія виділяється із соціальної психології, і визначається не як пояснювальна, основна для інших наук дисципліна, а як описова психологія, яка вивчає типові колективні переживання. По суті, Шпет вважає, що вся соціальна й етнічна психологія в основі своїй є соціальна характерологія.

Шпет протиставляє своє розуміння етнічної психології як соціальної, етнологічної, *описової*, аналітичної, інтерпретативної трактуванню її як антропологічної, генетичної, *пояснювальної*, субстанціональної. Для роз'яснення цього протиставлення “антропологічного” й “етнологічного” Шпет посилається на Дрісманса, який писав, що *раса* є антропологічне поняття, яке охоплює людину як окрему істоту, підпорядковану законам природи, на противагу етнологічному поняттю *народ*, яке розуміє людину як істоту соціальну у її відношенні до суспільного і державного життя. Антропологічне вивчення завжди індивідуальне, етнологічне – істотно колективне. Будь-яке генетичне – біологічне, расове, антропологічне і т.д. – пояснення завжди і неодмінно залишається поясненням індивідуальним.

Головні труднощі, які стоять перед етнічною психологією, на думку Шпета, лежать у питанні: “звідки ми беремо матеріал для етнічної психології і якими принциповими засадами користуємося у його розробленні?”. Адже цей матеріал не доставляється нам ані самостереженням, як у загальній психології, ані спостереженням і досвідом, як у науках про природу. Він складається із знаків і виразів, які мають потребу в інтерпретації для того, щоб у *значенні* або у зв'язку з їх аналізом значення найти предмет етнічної психології.

У цьому відношенні етнічна психологія зіставляється, як стверджує Шпет, з одного боку, знову з психологією, оскільки і остання користується непрямим спостереженням, і з іншого боку, з науками про культуру, з історією, етнологією тощо. Етнолог, наприклад, в окремих випадках може звернутися до психології за потрібним йому поясненням, як і психолог повинен звернутися до етнології за роз'ясненням особливих (етнічних) умов, в які він може поставити об'єкт, що вивчається. Від цієї практичної взаємодопомоги наук психологія не стає частиною етнології й

етнологія не стає частиною психології. Однак, Шпет вважає, що етнологічне пояснення у психології менш одіозне, аніж психологічне в етнології.

Шпет виступав проти застосування терміну “еволюція” як до психологічного життя людини, так і до історії, тому що з ним легко привносяться дуже поверхові і надзвичайно шкідливі аналогії історичного й духовного життя з життям органічним. Духовне життя людства, як і душевне життя людини, на його думку, йде діалектичними поштовхами й стрибками, періодами повільного накопичення “душевної енергії” і раптових “вибухів”, революцій, покірної душевної податливості або сприйнятливості й бурхливого опору, творчого руйнування того, що так важко й повільно накопичується, і нового лінивого або легковажного творення. “Душевне життя людини і тим більше духовне життя людства – дивовижна фантасмагорія, страхіття, а не планомірна еволюція насінини, яка передається і сприймається за законами природи і в назначені нею терміни” [6, 572].

Розвиваючи ідею зв'язку народної психології з культурою та вивчення її через аналіз продуктів духовної діяльності, Шпет послідовно виділяє власне психологічний аспект. Він відкидає уявлення про те, що етнічна психологія повинна займатися тільки мовою, міфами, релігією, моральними звичаями. На думку Шпета, помилка не тільки Вундта, а й будь-якого психологізму – у тому, що він на такого роду об'єктивацію дивиться як на здійснення ідеї. Це і дає психологістам привід говорити, немовби будь-який продукт культури є психологічний продукт. Здійснення ідеї, в дійсності, об'єктивне, як і сама ідея – об'єктивна, – і тут психології роботи нічого, тут – об'єктивні ж закони. Але вона здійснюється суб'єктами, і тільки через це в об'єктивацію будь-якої праці і творчості вноситься суб'єктивне і психологічне, тобто праця і творчість суб'єктів закарбовуються і виражаються в продуктах культури об'єктивно, але в цьому ж об'єктивному відображено і суб'єктивне.

Таким чином, на думку Шпета, психологічному вивченню підлягають не продукти духовної діяльності, а ставлення людей, свідоме чи несвідоме, до того смислу, який виражає об'єктивно існуюче культурне явище. Сфера життя – об'єктивно замкнута,

оточуюча її психологічна атмосфера – суб'єктивно мінлива. Як настанова звучать слова Шпета про те, що “потрібно уміти читати “вираження” культури й соціального життя так, щоб і смисл їх зрозуміти, й суб'єктивні настрої, які його овівають симпатично уловити, відчути, спів-пережити” [6, 480].

Наприкінці 20-х – початку 30-х років ХХ ст. Л. С. Виготським (1896-1934) була розроблена культурно-історична концепція вищих психічних процесів, згідно якої вищі, опосередковані знаками психічні процеси людини детермінуються не біологічно, а соціокультурними чинниками. Тим самим Виготський ввів у психологію новий пояснювальний принцип, до цього часу не реалізований у повній мірі при психологічному вивченні вищих психічних процесів людини. Основним методом дослідження у психології він запропонував вважати інструментальний метод, суть якого полягає у дослідженні поведінки людей у тісному взаємозв'язку з тенденціями історичного, соціокультурного й національного розвитку, в аналізі структури й динаміки інструментальних актів психіки людини. Перераховуючи ті розділи психології, в яких доцільно застосовувати інструментальний метод, Виготський на першому місці називає “галузь соціально-історичної й етнічної психології, яка вивчає історичний розвиток поведінки, окремі її ступені та форми” [3, т. 1, 107].

До об'єкта етнічної психології Виготський пропонував відносити й “психологію примітивних народів”, розуміючи під цим порівняння психічної діяльності сучасної цивілізованої людини й первісного “примітива”. Вивчення історичного розвитку людського мислення цікавило Виготського тому, що тут на відміну від онтогенезу не має місця органічний розвиток. Для власне історичного розвитку мислення характерна якраз та обставина, що розвиток вищих психічних функцій відбувається без змін біологічного типу людини. Примітивна людина не виявляє ніяких суттєвих відмінностей у біологічному типі, за рахунок яких можна було б віднести різницю у поведінці. Тому ми повинні, як стверджував Виготський, звернутися до філогенезу, який не знає об'єднання й злиття обидвох ліній розвитку: біологічного й культурного. Завдяки цьому можна спостерігати у “чистому

вигляді” такий розвиток мислення, який зумовлений одними лише соціокультурними чинниками.

Особливо важливою була думка вченого про те, що історичний розвиток мислення повинен емпірично вивчатися у тих суспільствах, у яких швидко здійснюються значні соціокультурні перетворення. Якщо раніше, вивчаючи примітивне мислення у тій чи іншій культурі, дослідники намагалися зіставляти з мисленням європейців, то Виготський вважав, що потрібно вивчати також історичну динаміку мислення. Таке уявлення витікало з своєрідності розуміння Виготським історичного підходу у психології:

“До цього часу багато хто схильний у помилковому світлі уявляти ідею історичної психології. Вони ототожнюють історію з минулим. Вивчати дещо історичне означає для них вивчати той чи інший із фактів минулого. Це наївне розуміння – бачити непрохідну грань між вивченням історичним та вивченням наявних форм. Тим часом історичне вивчення просто означає застосування категорії розвитку до дослідження явищ. Вивчати історично що-небудь – означає вивчати у русі” [3, т. 3, 62].

У 1931-32 рр. О. Р. Лурія під керівництвом Виготського організував дві психологічні експедиції в Середню Азію, щоб перевірити ідеї Виготського про культурно-історичну детермінацію вищих психічних процесів й про їх зміни в ході історичного розвитку. Виготський і Лурія були першими, хто зробив спробу грандіозного експерименту, якого до них ще не було. Лурія у своїх споминах згадував, що дані на які опирався Л. Леві-Брюль, так само як і його критики, фактично були даними, доступними кожному, але подавались як анекдоти, зібрані дослідниками і місіонерами, які вступали у контакт з екзотичними народами у ході своїх подорожей. Ці дані спонукали розпочати перше масштабне дослідження психічних пізнавальних процесів узбеків Середньої Азії. У той час багато жителів Узбекистану та Киргизії, де проводилися дослідження, були неграмотними. Якраз у них можна було спостерігати, як оволодіння грамотою, культурою впливає на формування психічних процесів. Хоча дослідження можна було б провести у віддаленій російській глибинці, на думку Лурії, невеличкі поселення та кочові стоянки Узбекистану та Киргизії у

Середній Азії, де великі відмінності минулої й сучасної культури обіцяли дати максимальну можливість для спостереження за змінами базисних форм і змістом повсякденного мислення.

У ході здійсненого дослідження була доказана гіпотеза, згідно якої зміни суспільно-історичного укладу, характеру суспільного життя конкретної етнічної спільноти викликають корінну перебудову вищих психічних пізнавальних процесів, які мають разом з тим своєрідну специфіку.

Менш відомою є та обставина, що наприкінці 1920-х років Виготський з позицій культурно-історичної концепції підготував програму науково-дослідницької роботи з педології національних меншин. Її особливість полягала у вивченні середовища розвитку психіки дитини, її структури, динаміки, змісту, всього того, що й визначає етнічну своєрідність психічних процесів. Окрім того, важливим було твердження Виготського про те, що психіку дитини необхідно вивчати не на тлі результатів європейської “стандартної” дитини, отриманих у цих же тестах та експериментах, а на фоні психічних процесів дорослих людей у цій же культурі. Якраз неврахування дорослої “норми”, рівня культурно-історичного розвитку психіки у тих культурах, в яких вивчається психіка дітей, приводила до того, що за даними помилково поставлених досліджень серед цілого народу виявлялася тільки одна шоста частина нормально обдарованих дітей.

Таким чином, вивчення культурно-історичного розвитку психіки не тільки дало можливість Виготському досліджувати “у чистому вигляді” роль соціокультурних чинників у становленні і розвитку вищих психічних процесів, але й виступило у якості необхідної передумови для вивчення онтогенезу мислення в його залежності від культурного середовища.

Другий період розвитку вітчизняної етнопсихології припадає на 1930-1950 роки. У зв'язку з віднесенням етнічної психології до розряду “буржуазних наук”, як і деяких інших наук, її розвиток на цей період фактично був призупинений. Відсутність конкретних прикладних етнопсихологічних досліджень у ці роки, наявність репресій по відношенню до тих учених, які доклали значних зусиль для розвитку науки у попередній період, негативно відобразилися

на її стані. Було втрачено багато часу й можливостей. Однак дані перешкоди не зупинили розвиток української етнопсихології. Представники української діаспори (І. Мірчук, В. Янів, Я. Ярема та інші) продовжували приділяти значну увагу вивченню та висвітленню українського світогляду та духовності.

Слід відзначити, що українська наука в Західних регіонах України між двома світовими війнами мала свою специфіку, яка полягала в тому, що вона розвивалась далі як при Науковому Товаристві імені Шевченка у Львові, так і в еміграційних центрах, основним чином в Чехословаччині – Прага, Подебради, менше – у Варшаві, Берліні та Парижі. Найсприятливіші умови були створені у Чехословаччині. З ініціативи президента республіки, відомого вченого професора Т. Масарика у 1921 році на урядовому рівні був розроблений план розбудови еміграції, який полягав у створенні суто українських або російських чи білоруських наукових, культурницьких, навчальних установ, закладів і товариств.

Центром української еміграції стали Прага та курортне містечко Подебради. У Празі в 1921 році був відкритий Український вільний університет та в 1923 році Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова, у Подебрадах 22 квітня 1922 році була створена Українська господарська академія.

Коли у Львові та Чернівцях були скасовані українські кафедри, а в Радянській Україні університети перетворені на інститути народної освіти, Український вільний університет у Празі залишився єдиним українським університетом у світі.

Такі західноукраїнські вчені як І. Мірчук, Я. Ярема та інші активно співпрацювали у вищих українських наукових установах Праги. Основну увагу вони приділяли вивченню та висвітленню українського світогляду та духовності.

Аналізуючи український народний характер, Мірчук говорить про поодинокі душевні риси, яким часто надається чуттєво тепле забарвлення – “непогамований індивідуалізм, що відкидає всякий авторитет”, “перевага чуттєвості над розсудком”, “популярне прив’язання до землі”. Дослідник вважає ці душевні риси українців національними недоліками, які “необхідно усувати шляхом, наставленим на далекі цілі – вихованням”.

Якщо І. Мірчук розглядає етнопсихологічні питання як філософ, то Я. Ярема – перший професійний психолог в Західній Україні, який займається цією проблематикою.

Досліджуючи український національний характер, Я. Ярема звертається до праць попередників (М. Костомарова, Д. Чижевського, В. Липинського). Критично переосмислюючи їх надбання в галузі етнопсихології, Ярема констатує, що вдача людини чи народу – це не просто сума поодиноких властивостей, а суцільна структура. Відзначаючи велику вартість фольклорного матеріалу, Я. Ярема при аналізі культурних виявів українського народу в основному спирається на чотирьох типових для української духовності особистостей: І. Вишенський (1550–1620), Г. Сковорода (1722–1794), М. Гоголь (1809–1852) і Т. Шевченко (1814–1861).

Ці мислителі репрезентують три важливі в історичному розвитку шари: територію, століття, соціальні верстви. Якщо між ними є щось спільне, то воно, на думку Яреми, справді мусить бути для національної психіки істотним. Причому Ярема не є прихильником абсолютної закостенілості національної вдачі, – навпаки, він підкреслює “пластичність психіки”.

Для українського народного духу, на думку Яреми, характерне – негативне відношення до зовнішнього світу, яке може проявитися в ізоляціонізмі, у критицизмі та насміханні над дійсністю.

Рівночасно Ярема вказує на певну суперечність, що українці при великій егоцентризмі (“моя хата з краю”), отже, при своїм “соціальним незацікавленні”, мають іншу цінну соціальну здатність “спочувати з іншими”, тобто, коли людина відчуває і ототожнює себе саму в інших. Поруч із “проповіддю любові ближнього” Ярема відзначає ще одну соціальну прикмету, яка так знаменна для українського духу: “здібність розуміти іншу природу, іншу людину, інший народ, – розуміти, що в кожного може бути свій шлях, для нього природніший, ніж нам” [7, 81].

Українська інтровертованість, на думку дослідника, тісно пов’язана з географічними умовами. З одного боку, це одностайність краєвиду (степ, рівнина), яка позбавлена різноманітності, скеровувала увагу із зовнішнього світу у світ

внутрішній. З другого боку, безмежний простір полегшував незалежність одиниці від оточення, зумовлював вільність, яка привчала до непередпорядкованості. І третій географічний чинник – це урожайна земля, яка не вимагала від людей підприємницької діяльності.

До географічних чинників Я. Ярема додає ще історію, яка впливаючи з психологічного тла – рівночасно його поглиблювала. “Будучи сама наслідком інтроверсії, (історія – І. Д.) в своїх психологічних наслідках цю інтроверсію ще більш поглиблювала. Безнастанні історичні лихоліття, які були, вислідом передусім пасивного відношення до дійсності, спричиняли кожний раз нову втечу від світу, а вслід за тим спадали на край і народ нові зовнішні лиха. На ґрунті такої психології виростала духовна культура, яка зі свого боку знову впливаючи, в дусі тої психології народ далі виховувала” [7, 88].

За допомогою структурного підходу, Я. Ярема виводить з однієї центральної властивості – інтровертизму всі інші властивості, упорядковує основні ідеї українських дослідників у галузі етнопсихології.

Наступний період розвитку вітчизняної етнопсихології – 60-ті роки ХХ століття, характеризується посиленням уваги дослідників до розробки етнопсихологічного тезаурусу, вивченням етнопсихологічних феноменів представниками багатьох суміжних наук: філософії, етнографії, історії, соціології тощо. Одним із перших, хто заявив про необхідність дослідження національної психології був соціальний психолог Б. Ф. Поршнев (1908-1979). Головною методологічною проблемою етнопсихології він вважав, виявлення причин, які зумовлюють існування національно-психологічних особливостей людей. Цей період розвитку етнопсихології пов'язаний з виступами Б. Ф. Поршнева та А. Прангішвілі на VII Міжнародному конгресі етнографів та антропологів (1964 р.), з дискусією на сторінках журналу “Вопросы истории”.

Четвертий період розвитку етнопсихології включає в себе 70-80-ті роки ХХ століття. Це період конкретних етнопсихологічних досліджень, в яких вивчалися соціально-психологічні аспекти міжнаціональних відносин. Особливу увагу дослідників привертало

вивчення ролі національних традицій у соціальній регуляції поведінки, впливу розмаїття культурного середовища на психіку представників різних етнічних спільнот.

Прискореному розвитку етнопсихології посприяла також дискусія, яка відбулася 7 липня 1982 року в Інституті етнографії АН СРСР і була присвячена розробці проблем етнічної психології. В основу дискусії було покладено обговорення журналу А. Ф. Дашдамірова “До методології дослідження національно-психологічних проблем” У 1983 р. журнал “Советская этнография” виклав на своїх сторінках суть дискусії щодо розуміння її предмета, тезауруса, методів і першочергових завдань.

У березні 1988 р. в Інституті психології АН СРСР відбулася конференція з проблем психології міжнаціональних відносин, на якій отримала підтримку теза про необхідність доповнення традиційного для етнопсихологічного дослідження інтрасуб’єктивного методологічного принципу новим – інтерсуб’єктивним (міжособистісним), який є особливо важливим для вивчення особливостей міжнаціональних відносин.

П’ятий період розвитку етнопсихології починається у 90-х роках ХХ століття (після розпаду Радянського Союзу) й триває по сьогоднішній день. Він характеризується значним зростанням кількості етнопсихологічних досліджень, збільшенням публікацій з актуальних проблем етнічної психології, проведенням тематичних конференцій.

Загострення міжнаціональних відносин з початку 90-х років ХХ ст. на теренах колишнього СРСР викликало підвищений попит на знання якісного вирішення етнічних конфліктів й дозволило зняти своєрідне “табу” на вивчення проблем соціальної взаємодії етнічних спільнот. Реалії нашого життя стимулювали багаточисельні емпіричні дослідження, основною метою яких є вивчення становлення та трансформації етнічної ідентичності, етнічних стереотипів у системі міжетнічних відносин, проблем етнічних меншин, міграцій, аккультурації та інших, насамперед соціально-психологічних проблем.

В статье рассматриваются особенности становления элементов этнонациональной структуры украинского общества, исполнение ими своих функций, как и функционирование структуры в целом. Проанализировано внутренние процессы которые осуществляются в среде разных этнических общностей Украины, а также взаимовлияние этих процессов и соответствующие последствия для этнонационального развития украинского государства.

In the article are described a features of formation of elements of ethnonational structure of the Ukrainian society, realisation the functions by them, as well as functioning of structure as a whole. Internal processes which occur in the environment of different ethnic communities of Ukraine and also interference of these processes and corresponding consequences for ethnonational development of the Ukrainian state are analysed.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: ”Педагогика-Пресс”. – 1993.
2. Выготский Л. С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств. – Педология. – 1929. – № 3. – С. 367-377.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1..; 1983. – Т. 3.
4. Лурия А. Р. Психология как историческая наука (К вопросу об исторической природе психологических процессов) // История и психология. – М.: Наука, 1971. – С. 36-62.
5. Мірчук І. Світогляд українського народу. (Спроба характеристики). – Прага: Накладом УВУ, 1942.
6. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию // Шпет Г. Г. Сочинения. – М.: Правда, 1989. – С. 475-574.
7. Ярема Я. Українська духовність в її історично-культурних виявах // Збірник “Перший український педагогічний конгрес 1935р.”. – Львів: Накладом Т-ва “Рідна школа”. – 1938.

ПРОФЕСІЙНИЙ АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ФЕНОМЕН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ

У статті представлена психологічна специфіка професійного адаптивного потенціалу у майбутніх психологів-практиків, особливості розвитку та формування професійної адаптивності та професійної адаптованості студентів-психологів в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

***Ключові слова:** професійна адаптація/дезадаптація, адаптивність, професійна адаптивність, адаптованість, професійна адаптованість, професійний адаптивний потенціал.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються у суспільстві, висувають підвищені вимоги до професійних якостей сучасного фахівця, тому однією з актуальних проблем сьогодення виступає проблема розвитку та активізації професійного адаптивного потенціалу його особистості. Актуальність вивчення проблеми адаптації й подолання дезадаптації в умовах професійної діяльності зумовлюється стресогенністю ситуацій життєдіяльності людини, що виникають найчастіше у так званих допомагаючих професіях системи “людина-людина”. Виникнення специфічних адаптивних труднощів до різних форм професійної діяльності фахівців у галузі теорії та практики сучасної психології у різних професійних ситуаціях зумовлює необхідність вивчення та виявлення психологічних чинників, шляхів і засобів попередження та подолання професійної дезадаптації майбутніх фахівців.

Потребою сьогодення є підвищення ефективності та якості професійної підготовки психолога-практика, що дозволяє підвищити рівень його адаптації, прогнозувати та упереджувати виникнення проблем професійної дезадаптації. Необхідно

відмітити, що професійна дезадаптація психологів-практиків викликана активізацією деструктивно спрямованих чинників особистісного та соціального характеру, які здійснюють вплив на формування особистості та її психологічної готовності до професійної діяльності, спричиняють її труднощі та проектують як очікувані, так і неочікувані проблемні ситуації.

Професійна діяльність психолога-практика пред'являє додаткові вимоги до індивідуально-психологічних особливостей особистості, рівня розвитку цілого комплексу професійно важливих якостей та адаптивних здібностей фахівця. Все це істотно може ускладнювати особистісне і професійне становлення майбутнього психолога, успішність професійної адаптації у майбутній фаховій діяльності.

Професійна адаптація містить адаптацію до професії та адаптацію в самій професійній діяльності і має місце тоді, коли змінюються умови професійної діяльності особистості, а звична поведінка стає неможливою або малоефективною. Дослідники зазначають, що ознаками професійної адаптації є наявність у адаптанта змін у поведінці з метою пристосування до конкретних умов професійної діяльності [1; 3; 6].

Варто підкреслити, що професійна адаптація особистості потребує різного сполучення та вираженості тих чи інших індивідуально-психологічних якостей, що входять до поняття "адаптивні здібності", головною особливістю яких є забезпечення ефективної взаємодії з професійним середовищем та ефективна професійна діяльність.

Професійна адаптація містить декілька елементів, які базуються на професійному становленні та розвитку фахівця, особливостях професійної діяльності, яка в умовах інтенсивного розвитку українського суспільства все тільки вдосконалюється, поширюється та ускладнюється. Професійна підготовка фахівця у ВНЗ відноситься до фундаментальної ключової фази єдиного процесу професійної адаптації.

Науковці визначають такі форми адаптації, як адаптивність, неадаптивність, дезадаптивність. Так, на думку Н. І. Пов'якель, адаптивність це інтегральна властивість, яка характеризує ступінь психологічної адаптації особистості та визначається відповідністю (власне адаптивність), відносною невідповідністю (неадаптивність)

або крайнім ступенем невідповідності і відсутністю можливості адаптації (дезадаптивність) між цілями, прагненнями особистості та результатами, які нею досягаються [4; 6]. Ступінь адаптивності пов'язана з особливостями вибору та постановки цілей, результатів та способів досягнення. Неадаптивність відбувається тоді, коли прагнення та цілі особистості не відповідають вчинкам, засоби – з їх використанням, мотиви діяльності – з результатами. Вона нерідко викликається невідповідністю рівня домагання особистості її реальним можливостям, заниженою самооцінкою, відсутністю навичок спілкування, а також впливом афективних переживань, психотравм, стресів, екстремальних ситуацій тощо. Неадаптивність може стати дезадаптивністю у разі підвищення частоти та повторюваності невдалих спроб особистістю ставити і реалізовувати відносно значущі цілі. Вона може бути пов'язана з особистою незрілістю, несформованістю сфери прийняття рішень, психічними відхиленнями тощо.

Існує тенденція до обґрунтування феномену “дезадаптація” з основних позицій у його визначенні, зокрема, позицій якісного функціонування процесу адаптації та соціалізації; функціонування пристосувальних механізмів особистості; існування та функціонування захисних механізмів особистості; функціонування адаптивних механізмів особистості як реакції на деструктивні проблемні ситуації, що спроектовані довкіллям тощо. Водночас, існує суперечність у констатації феномену “професійна дезадаптація”, що визначається як з позиції загального процесу особистісної дезадаптованості, так і з позиції порушення процесу адаптації внаслідок неефективної взаємодії особистості із оточенням. В контексті дискусійності щодо чіткості причин дезадаптації, виникає необхідність в уточненні чинників, що забезпечують розвиток професійної адаптації в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Більшість авторів (Ф. Б. Березін, М. А. Дмитрієва, Л. М. Мітіна, А. О. Реан та ін.) розглядають професійну адаптацію в контексті ефективного функціонування особистості та визначають порушення у професійній адаптації з позиції активізації таких механізмів як: порушення динамічної рівноваги в системі “людина – професійне середовище”; порушення в професійній діяльності, які за

фізіологічними та психологічними ознаками дезадаптації відповідають ознакам стресу; порушення загального адаптивного процесу особистості тощо. Встановлені причини порушень у набутті адаптивного потенціалу особистості спричиняють розвиток дезадаптивності, зокрема, в контексті професійної діяльності психолога. Існування внутрішніх та зовнішніх чинників, які деструктивно впливають на особистість психолога, зумовлює активізацію психологічних механізмів, які спричиняють появу професійної дезадаптованості [1; 3; 5; 7].

В даному контексті наукові дослідження з визначення чинників професійної адаптації у майбутніх психологів-практиків, в умовах навчання у ВНЗ, враховують досягнення особистістю стану адаптованості в процесі її взаємодії з професійним середовищем. Даний стан досягається шляхом цілеспрямованого формування особистості професіонала, розвитку його здібностей до ефективної адаптації на основі врахування специфіки професійної адаптації/деадаптації у професійній підготовці студентів-психологів. Внутрішня позиція особистості зумовлюється розвитком професійної адаптивності як особистісної властивості, а у контексті професійної діяльності здійснюється розвиток професійної адаптованості як психологічного механізму професійної адаптації. Професійна адаптованість являє собою чинник, що інтегрує вплив середовищних та внутрішніх факторів на процес професійної адаптації особистості. Професійний адаптивний потенціал включає професійну адаптивність, професійну адаптованість та забезпечується функціонуванням таких якісних психологічних особистісних особливостей як відсутність розчарувань у професії, прагнення до професійного й особистісного зростання, позитивна самооцінка фахової спроможності, самоскерування власних емоційних станів та поведінки у складних професійних ситуаціях, вирішення внутрішніх суперечностей та міжособистісних конфліктів у професійній діяльності, позитивна “Я-концепція” [8].

Інакше кажучи, розвиток психологічних чинників професійної адаптації у майбутніх психологів у процесі підготовки у вищій школі можливі за рахунок конструктивного спрямування фахової підготовки на розвиток особистості майбутнього психолога-практика шляхом активізації самоусвідомлення та саморозвитку особистості в контексті

майбутньої професійної діяльності [4]. Саме тому найбільш важливою постає проблема не тільки забезпечення майбутнього психолога знаннями щодо чинників професійної адаптації, але й їх чітка диференціація відносно спрямування та активізації саморозвитку особистості щодо їх розвитку та формування.

З початком професійної діяльності, психологи проходять через випробування на соціальну зрілість, на готовність адаптуватися в новій системі та різноманітних галузях професійної діяльності, на здатність переосмислювати власні цінності, знаходити конструктивні способи виходу з різних за складністю професійних ситуацій. Діяльність фахівця в практичній психології, порівняно з іншими професіями, є специфічною як за своїм предметом – індивідуальністю людини – так і тим, що психолог-практик і сам завжди виступає в професійній діяльності як індивідуальність, і в зв'язку з цим виникає ряд проблем, пов'язаних з підготовкою психолога та вимогами до нього як професіонала та як особистості. Його професійна діяльність пов'язана з напруженою розумовою працею, значним емоційним навантаженням, яке обумовлене постійним включенням у ситуацію, необхідністю швидкого реагування на проблеми, що виникають [2; 4].

Результати дослідження. Нами визначені внутрішні, суто психологічні передумови професійної адаптації майбутнього психолога-практика в професійній діяльності. Ми виділяємо психологічну здатність особистості до професійної адаптації або професійну адаптивність та її результат або професійну адаптованість, що утворюють професійний адаптивний потенціал майбутнього фахівця, як провідний комплексний феномен успішності професійної адаптації та ефективності професійної діяльності.

В статті ми розглянемо деякі результати нашого дослідження, метою якого виступило вивчення залежності рівня професійної адаптації від рівня сформованості професійної адаптивності та професійної адаптованості майбутнього психолога шляхом застосування спеціально розробленого методичного комплексу. Комплекс включає: I блок – діагностика адаптивного потенціалу особистості: багаторівневий особистісний опитувальник

“Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна; діагностика особистісних якостей – методика “Незакінчені речення” А. Філіпса (адаптація А. М. Прихожан); діагностика особливостей самоусвідомлення студентів-психологів із різним рівнем адаптивного потенціалу – методика “Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД) (адаптованого в НДІ імені В. М. Бехтерева); II блок – діагностика адаптивності/дезадаптивності в системі самоусвідомлення: опитувальник СПА К. Роджерса - Р. Даймонта; III блок – діагностика особистісного симптомокомплексу адаптованості/дезадаптованості: опитувальник ЕРІ (Г. Айзенка), особистісний опитувальник Р. Кеттелла -16–PF (форма С). Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі НПУ імені М. П. Драгоманова. Різними видами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 300 студентів – психологів першого – п’ятого курсів денної форми навчання.

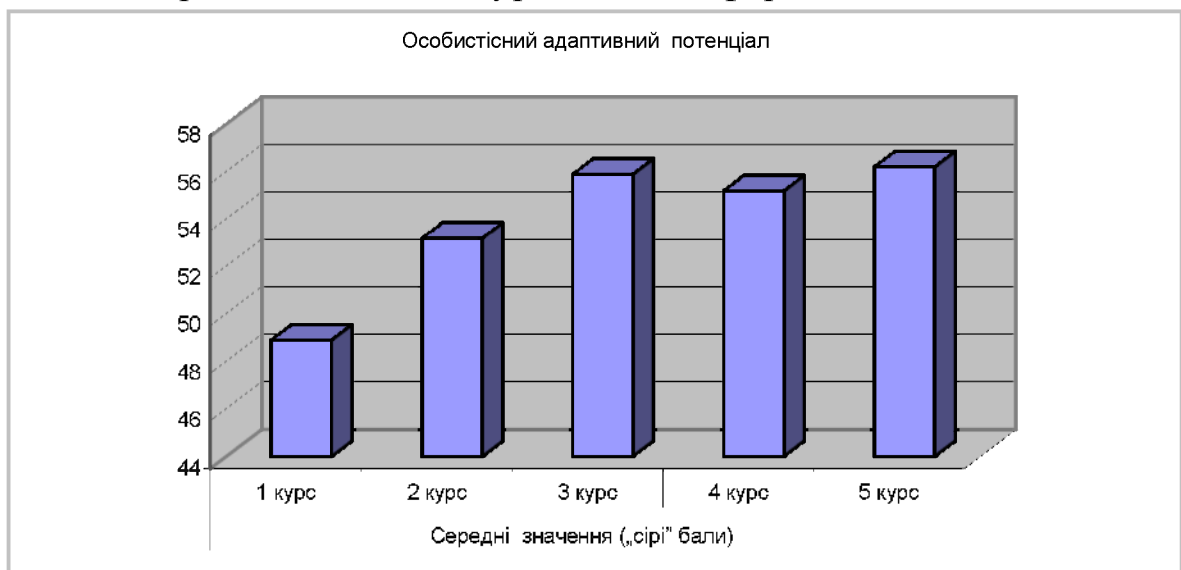


Рис.1 Психологічна динаміка розподілу інтегрального показника особистісного адаптивного потенціалу студентів-психологів

Розглянемо результати впровадження I блоку діагностичного комплексу. Так, у межах його реалізації досліджувалася структурна організація психологічних властивостей адаптивного потенціалу студентів-психологів, сформованість яких підтверджує висунуте нами припущення щодо існування психологічних чинників у проекції внутрішніх деструкцій, які сприяють професійній адаптації.

Таким чином, можна констатувати, що адаптивність досліджуваних студентів-психологів набуває свого певного піку у

розвитку до кінця третього року навчання, а потім її подальше формування, в умовах фахової підготовки у ВНЗ, практично не відбувається (Рис.1). Можна припустити, що на третьому році навчання у констатується затримка процесу формування адаптивності та адаптованості, які впливають на особистісний адаптивний потенціал і здійснюють негативну проекцію на розвиток професійного адаптивного потенціалу. Водночас, у контексті дослідження професійної адаптації існує потреба у чіткому визначенні психологічних чинників професійного адаптивного потенціалу психологів-практиків.

Встановлено, що зі збільшенням терміну навчання у досліджуваних підвищується рівень особистісної адаптивності (у межах професійної адаптації), оскільки за отриманими показниками методики спостерігається підвищення середніх результатів впродовж усіх років навчання. Водночас, отримані результати значущості розбіжностей за t- критерієм Ст'юдента виділяють значущу розбіжність у рівнях сформованості адаптивності між середніми показниками студентів першого та третього курсів (рівень значущості t- критерію $p \leq 0,05$). Отримані експериментальні результати фіксують також незначні розбіжності у середніх показниках між студентами III і IV курсів, IV і V курсів, III і V курсів студентів-психологів, оскільки t- критерій тут виявився незначущим. Тобто змістовне наповнення підготовки студентів виявляє адекватно сформовані навчальні впливи на формування їх особистості.

Таким чином, можна констатувати, що адаптивні можливості студентів-психологів набувають свого певного піку у розвитку до кінця третього року навчання, у подальшому ж спостерігається значне зниження динаміки ефективної професійної адаптації в умовах вищої школи, тобто, вже на третьому році навчання спостерігається тенденція до професійної дезадаптації досліджуваних.

Необхідно відмітити, що поведінка особи у проблемних професійно-дезадаптивних ситуаціях може бути різноманітною і психологу важливо вміти її розпізнавати та чітко інтерпретувати. При цьому суттєвим показником буде емоційний стан людини: спокій, задоволення, впевненість, або ж невпевненість, страх, тривожність, агресивність, конфліктність. Водночас, між

показниками невротизму та особистісними якостями існує позитивний взаємозв'язок. Це означає, що емоційна стабільність, як важлива професійна якість психолога, мало властива особистостям, що проявляють високий рівень тривожності, агресивності, конфліктності.

Високий рівень тривожності, ригідності, агресивності, конфліктності – сигнал на цілісність “образу Я”, що супроводжується внутрішнім напруженням, переживанням. На нашу думку, такі емоційні переживання у психолога-практика можуть виникати при розвитку професійної дезадаптації. У випадку невдачі такі фахівці схильні ігнорувати об'єктивну причину, не допускаючи її у свідомість. При повторюванні такої поведінки стійким новоутворенням характеру стає невпевненість, ось чому ми вважаємо, що саме міра вираженості вище вказаних особистісних якостей є одним з показників відсутності професійної адаптивності та професійної адаптованості у майбутніх психологів-практиків.

Наявність значного відсотку студентів-психологів з низькою адаптивністю до професійної діяльності слугує сигналом про наявність у них психологічної напруги, внутрішнього дискомфорту, емоційної нестабільності, невпевненості у собі, що створює додаткові труднощі в оволодінні та засвоєнні професійних знань, умінь та навичок, а в майбутньому – ускладнення в професійній діяльності, тобто є ознаки відсутності професійної адаптованості. Можна зробити висновок, що третина студентів – майбутніх психологів є низько адаптивними, емоційно-нестабільними, невпевненими у собі особистостями з незформованим професійним адаптивним потенціалом.

Висновки та перспективи. Спираючись в цілому на такі результати нашого експериментального дослідження можна відмітити існування безпосереднього взаємозв'язку професійної адаптивності та професійної адаптованості майбутнього психолога-практика з його успішною професійною адаптацією та ефективною професійною діяльністю [8].

Таким чином, результати нашого дослідження дозволяють визначити провідну роль професійного адаптивного потенціалу в успішності (неуспішності) професійної адаптації, зокрема, у майбутніх психологів-практиків, та адаптації особистості взагалом.

Частково проблему успішності професійної адаптації можна вирішити шляхом психологічного прогнозування професійно важливих якостей психолога-практика за допомогою спеціальної психодіагностики та профілактики професійної дезадаптивності й професійної дезадаптованості у майбутніх фахівців, психологічної підтримки під час навчання, використання позауніверситетських можливостей для продовження професійного навчання студентів, активного відпочинку, тощо. В програму підготовки практичних психологів можна включити питання оволодіння студентами методами самодіагностики та самокорекції.

Особливо необхідно відмітити, на наш погляд, психологічні властивості особистості психолога, які є професійно значущими, що забезпечують успішну професійну діяльність і адаптацію за рахунок виснаження внутрішніх ресурсів особистості, тобто створюють ризик дезадаптації. За результатами нашого дослідження до них можна віднести: високу емоційну чутливість, здатність до емпатії, співчуття та співпереживання, високий рівень рефлексії. Звісно, такі якості особистості є некомплементарними до особистості психолога у випадках, коли вони невірнізовані захисними механізмами. Відповідно, під час професійної підготовки психологів необхідно формувати не тільки професійно важливі особистісні якості, але й захисний адаптивний комплекс особистісних характеристик, тобто професійний адаптивний потенціал [4].

Певну роль у розв'язанні проблеми формування професійної адаптивності та професійної адаптованості відіграє робота, спрямована на розвиток психологічних чинників професійної адаптації психолога-практика в умовах вищої школи за допомогою активізації психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції і саморозвитку [8].

Також, на нашу думку, однією з першочергових задач для рішення цієї проблеми є необхідність проводити психодіагностичне дослідження абітурієнтів, які вступають на спеціальність "психологія", з метою визначення їх професійної придатності.

Робота за цими напрямками багато у чому вирішить проблему успішної професійної адаптації майбутніх психологів-практиків у процесі фахової підготовки у межах ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л. : АН СССР М-во здравоохранения СССР, 1988. 267, [2] с.
2. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
3. Митина М. Психологическое сопровождение выбора профессии. М.: Изд-во МПСИ., 2003. – 184 с.
4. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : [монографія]. – Вид. 2, випр. І доп. - К.: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2008. – 298 с.
5. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. Никифорова, М. Дмитриевой. – СПб.: Питер, 2001. – С. 88 - 103.
6. Психология личности: словарь – справочник / П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, В. Васьяковская, И. А. Грабская, Л. А. Лепихова, Н. И. Повякель, Н. В. Чепелева ; под ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
7. Реан А. А., А. Р. Кудашев та ін. Психология адаптации личности : [пособие для учителя] – СПб.: Медицинская пресса, 2002.–352 с.
8. Федоренко А. Ф. Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук. : спец.\: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – К., 2008. – 20 с.

В статтє представлена психологическая специфика профессионального адаптационного потенциала у будущих психологов-практиков, особенности развития и формирования профессиональной адаптивности, профессиональной

адаптированности студентов-психологов во время вузовской подготовки.

Ключевые слова: *профессиональная адаптация/дезадаптация, адаптивность, профессиональная адаптивность, адаптированность, профессиональная адаптированность, профессиональный адаптационный потенциал.*

The paper presents of psychological specific professionall adaptive potential, professional adaptation, professional nonadaptation in students-psychologists in high school. It is researched the psychological substance and content of adaptive potential as a progress factor of firmness to the professional nonadaptation.

Key words: *professional adaptation/nonadaptation, adaptiveness, professional adaptiveness/nonadaptiveness, adapted, professional adapted/nonadapted, professional adaptive potential.*

УДК 378.015.3: 316.77: 159.928 (043)

Розова Т.М.

**Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК З КОНТАКТНІСТЮ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ

Проаналізовано психологічні особливості динаміки розвитку комунікативних здібностей та їх взаємозв'язок з контактністю у майбутніх психологів. Висвітлено порівняльну характеристику розвитку комунікативних здібностей студентів першого, третього та п'ятого курсів. Описано динаміку рівнів розвитку контактності майбутніх психологів у процесі їх вузівської підготовки.

Ключові слова: *комунікативні здібності, контактність, динаміка рівнів розвитку контактності, майбутні психологи.*

Постановка проблеми. Проблематика професійно-

комунікативних здібностей як психологічного феномена у загальній сукупності явищ індивідуального розвитку особистості є актуальною і своєчасною. Зміна пріоритетів у системі професійної діяльності психологів та модель взаємодії психолога з клієнтами, потребує творчого підходу до розробки і застосування інноваційної психологічної роботи з ними. Актуальність проблеми дослідження розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентській молоді, тобто в період адаптації та становлення основ професіоналізму, суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти в сучасній Україні.

В останні роки особлива увага приділяється ролі психофізіологічних передумов у професійному спілкуванні та активізації професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів у процесі їх вузівської підготовки. Професійно-комунікативні здібності та чинники їх розвитку, а також, визначення взаємозв'язку психологічних особливостей контактності та професійно-комунікативних здібностей у становленні особистості студентів, виступають важливою складовою психологічної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності психолога.

В останні роки з'явилося багато робіт, у яких безпосередньо, чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання професійно-комунікативної активності особистості. У працях вітчизняних та зарубіжних авторів по-різному розуміється роль і місце професійно-комунікативних здібностей у становленні і розвитку особистості. Це поняття наповнюється особливим змістом стосовно проблеми зазначених здібностей у професійному спілкуванні (О.О.Бодальов, Л.В.Долинська, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонт'єв, Р.С.Немов, Л.Е.Орбан-Лембрик, Н.І.Пов'якель, Ю.О.Приходько, Г.В.Попова, Л.О.Савенкова, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, С.В.Терещук, М.В.Тоба, Т.Д.Щербан, Т.С.Яценко та ін.).

Вирішальним для дослідження здібностей є питання про детермінацію їх розвитку, співвідношення біологічного і соціального в структурі здібностей самої особистості. Щодо цього питання, то у психології здібностей виокремлюють три підходи до розв'язання цієї проблематики: генетичний (С.Д.Максименко,

Б.М.Теплов, В.Д.Шадріков, Ф.Гальтон, М.Мерфі, Л.Терстоун та ін.), діяльнісно-середовищний (В.І. та Л.Г.Копалові, В.А.Крутецький, О.М.Леонт'єв, В.М.М'ясищев, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Ю.Б.Гіппенрейтер та ін.), генотипно-середовищний (Т.І.Артем'єва, В.М.Дружинін, Г.С.Костюк, В.А.Крутецький, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, К.К.Платонов, Я.О.Пономар'єв, Б.М.Теплов, Н.С.Лейтес та ін.)

Специфікою професійно-комунікативної діяльності між психологом і клієнтом є схильність до організації тривалої і ефективної взаємодії з клієнтами. Значна частина авторів (О.Ф.Бондаренко, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонт'єв, С.Д.Максименко, Л.Є.Орбан-Лембрик, Н.І.Пов'якель, Л.О.Савенкова, В.А.Семиченко, С.В.Терещук, Н.В.Чепелева, Т.Д.Щербан та ін.) вважає її однією з найголовніших професійно-комунікативних здібностей психологів у процесі професійної діяльності.

Отже, незважаючи на актуальність досліджуваних питань, доречно констатувати, що проблематика розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів та їх взаємозв'язок з контактністю, в тому числі і за умов сучасних розвивальних психотехнологій та психотехнік, до останнього часу розроблялась недостатньо, як у контексті педагогічної та вікової психології, так і загальної психології і, зокрема, психології здібностей. Тому має науковий сенс цілеспрямоване вивчення універсальних характеристик розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, розкриття природи і умов становлення професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів. Тому, метою даної статті є дослідження психологічних особливостей комунікативних здібностей та їх зв'язку з контактністю студентів, зокрема психологів, в процесі вузівської підготовки.

Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі НПУ імені М.П.Драгоманова впродовж 2003 – 2008 років. Різними видами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 150 студентів – майбутніх психологів першого (Експ. гр.1), третього (Експ. гр.2) та п'ятого (Експ. гр.3) курсів денної форми навчання.

Для того, щоб визначити особливості комунікативних здібностей та спрямованості комунікативної діяльності майбутніх психологів, ми підібрали такі методики, за допомогою яких можна всебічно дослідити характеристики комунікативних здібностей, їх складових та оцінити рівень контактності особистості.

Результати особливостей розвитку комунікативних здібностей у студентів – майбутніх психологів за методикою КОЗ-2 показано у таблиці 1.

У результаті проведеного дослідження було виявлено, що жодного респондента в Експ. гр. 1 так і в Експ. гр. 2, а тільки 2 % респондентів Експ. гр. 3 мають надто високий рівень прояву комунікативних здібностей. Це свідчить про те, що вони відчують потребу у комунікативній діяльності, активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, природно ведуть себе в новому колективі, ініціативні, віддають перевагу важливій справі або важкій ситуації, що склалася, приймають самостійні рішення, відстоюють свої погляди, думки, намагаються, щоб вони були прийняті колегами, можуть внести пожвавлення у незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, міроприємства, наполегливі у процесі діяльності, що привертає їх увагу. Вони самі шукають такі справи, які б задовольнили їх потребу в комунікативній діяльності.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика розвитку комунікативних здібностей у майбутніх психологів (за методикою Б.Ф.Федоришина та В.В.Синявського)

| Рівні розвитку професійно-комунікативних здібностей | Порівняльна характеристика розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів – майбутніх психологів (у %) | | |
|---|---|------------|------------|
| | Експ. гр.1 | Експ. гр.2 | Експ. гр.3 |
| Надто високий | - | - | 2 |
| Високий | 2 | 2 | 4 |
| Середній | 18 | 20 | 20 |
| Нижче середнього | 48 | 54 | 52 |
| Низький | 32 | 14 | 22 |

2 % респондентів Експ. гр. 1, і стільки ж - 2 % респондентів Експ. гр. 2, та трохи більше 4 % респондентів Експ. гр. 3 утворюють групу з високим рівнем прояву комунікативних здібностей. Такі студенти не розгублюються у нових умовах, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям, колегам, проявляють ініціативу в процесі комунікативної діяльності, із задоволенням приймають участь в організації суспільних міроприємств, здатні приймати самостійні рішення в складних ситуаціях. Все це вони роблять не примусово, а у відповідності до внутрішніх прагнень.

18 % респондентів Експ. гр. 1, трохи більший відсоток – 20 % респондентів Експ. гр. 2 і стільки ж – 20 % респондентів Експ. гр. 3 мають середній рівень прояву комунікативних здібностей. Вони прагнуть до контактів з різними людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свої погляди, планують свою роботу, але потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої серйозної і планомірної роботи з формування і розвитку комунікативних здібностей.

48 % респондентів в Експ. гр. 1; 54 % респондентів Експ. гр. 2 і майже стільки ж – 52 % респондентів Експ. гр. 3 мають рівень прояву комунікативних здібностей нижче середнього. Ці студенти не прагнуть до комунікативної діяльності, відчувають себе скуто в новому товаристві, колективі, віддають перевагу проведенню часу наодинці, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі в встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свої погляди, важко переживають образи, прояв ініціативи в суспільній діяльності значно занижений, в багатьох справах вони віддають перевагу уникненню прийняття самостійних рішень.

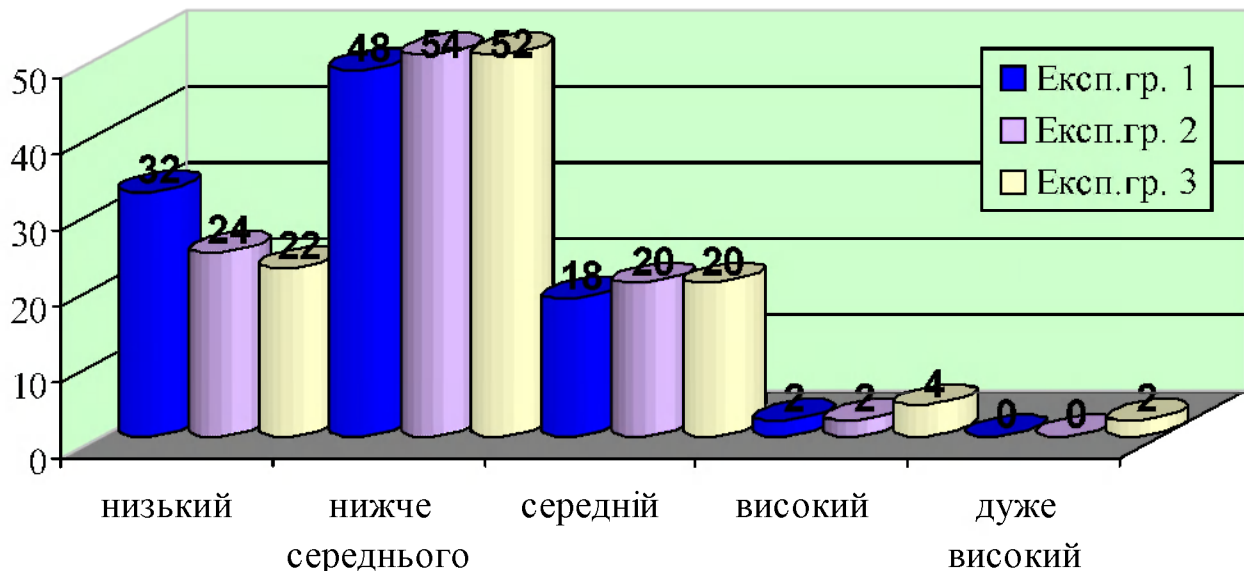
І 32 % респондентів Експ. гр. 1, тільки 24 % респондентів в Експ. гр. 2 і в Експ. гр. 3 – 22 % респондентів денної форми навчання мають низький рівень прояву комунікативних здібностей (рис. 1.).

Рис. 1. Порівняльна характеристика рівнів розвитку комунікативних здібностей у студентів (за методикою Б.Ф.Федоришина та В.В.Синявського).

Виходячи з того, що комунікативні здібності набувають свого розвитку залежно від зовнішніх впливів та соціальних умов, є змога підвищувати їх рівень прояву за допомогою спеціально підібраних психотехнік.

Разом із тим, експеримент показав деяке підвищення в темпах їх розвитку, в залежності від курсу, хоча і незначне. Це свідчить про тісний взаємозв'язок між потребою у спілкуванні та розвитком комунікативних здібностей у студентів - майбутніх психологів.

За тестом на визначення рівня контактності ми отримали результати щодо характеристики рівнів контактності (комунікабельності) студентів, зокрема, хто більш замкнений, неговіркий, надає перевагу самотності, а хто з бажанням вислуховує інших, тощо. На нашу думку ці якості особистості мають велике



значення для подальшого розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів в процесі своєї професійної роботи.

Динаміку прояву рівнів контактності у студентів Експ. гр. 1,

Експ. гр. 2 та Екс.гр 3 показано на рис. 2.

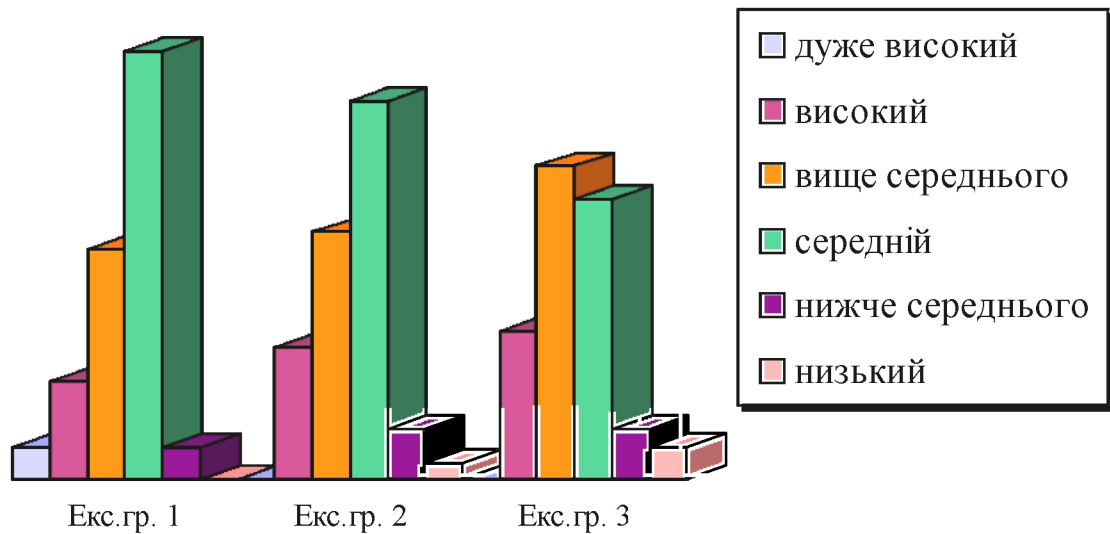


Рис. 2. Динаміка рівнів розвитку контактності студентів (за методикою В.Ф.Ряховського).

Надто високий рівень контактності мають тільки 4 % респондентів Експ. гр. 1, трохи більше – 8 % - респондентів Експ. гр. 2, і майже стільки ж – 6 % респондентів Експ. гр. 3. Їх комунікативність носить хворобливий характер. Вони балакучі, багатослівні, втручаються в справи, які не мають до них ніякого відношення, беруться судити про проблеми, у яких некомпетентні. Вільно або поволі часто є причиною різного роду конфліктів, їм необхідно зайнятися самовихованням.

Високий рівень контактності мають 2 % респондентів Експ. гр. 1, трохи більше – 6 % - респондентів Експ. гр. 2, іще трохи більше – 8 % респондентів Експ. гр. 3. Вони завжди в курсі всіх справ. Люблять брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у них нудьгу. Охоче беруть слово з будь-якого питання, навіть якщо мають про нього поверхові знання. Всюди почувають себе легко і невимушено. Беруться за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можуть успішно довести її до кінця. Із цієї причини керівники і колеги ставляться до них із побоюванням і сумнівом.

Рівень контактності вищий за середній мають 8 % респондентів Експ. гр. 1, 12 % - досліджуваних Експ. гр. 2 і трохи більше – 14 % респондентів Експ. гр. 3. Такі студенти досить товариські (часом навіть надміру), цікаві, говіркі, люблять висловлювати свої думки,

міркування з різних питань, що, буває, викликає роздратування оточення. Охоче знайомляться з новими людьми, нікому не відмовляють у проханнях, хоча не завжди можуть їх виконати. Їм бракує, так це посидючості, терпіння й відваги при зіткненні із серйозними проблемами. При бажанні, однак, вони можуть змусити себе не відступати.

Середній рівень контактності мають 12 % респондентів Експ. гр. 1; 14 % - досліджуваних Експ. гр. 2 і тільки 8 % респондентів Експ. гр. 3. У них середній рівень комунікабельності. Вони допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі у спілкуванні з іншими, відстоюють свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань ідуть на зустріч із новими людьми. У той же час не люблять великих компаній, екстравагантні витівки й багатослівність викликають у них роздратування.

Рівень контактності нижче за середній мають 36 % респондентів Експ. гр. 1, 26 % - досліджуваних Експ. гр. 2 і 20 % – респондентів Експ. гр. 3. Вони замкнені, неговіркі, в дещо меншій мірі віддають перевагу самотності. Нова робота і необхідність нових контактів, якщо й не вводять їх у паніку, то надовго виводять із рівноваги. Вони знають цю особливість свого характеру й часто бувають незадоволені собою. Їм не потрібно обмежуватися тільки незадоволенням; їм необхідно перебороти ці особливості характеру. Іноді буває так, що при будь-якій захопленості вони раптово можуть стати комунікабельними і контактними, але це буває дуже рідко.

Низький рівень контактності мають 38 % студентів Експ. гр. 1, трохи менше 34 % - респондентів Експ. гр. 2 і тільки 12 % респондентів Експ. гр. 3. Такі студенти некомунікабельні, і тому страждають від цього найбільше вони самі, але і близьким людям від цього нелегко. На них важко покластися в справі, що вимагає групових зусиль, їм потрібно якнайбільше спілкуватися.

Висновки та перспективи.

Отже, професійно-комунікативні здібності сучасного психолога є багатогранним особистісно-професійним утворенням, яке забезпечує здатність до оптимальної організації взаємодії з іншими учасниками психологічного процесу та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість

засвоєння нових, більш ефективних форм професійно-спрямованої комунікативної поведінки. Встановлена роль етапу професіоналізації у ВУЗі як провідного у активізації та фундації в студентському віці професійно-комунікативних здібностей. Також, професійно-комунікативні здібності, набувають свого розвитку залежно від зовнішніх впливів та соціальних умов. Визначено деяке зниження в темпах їх розвитку, хоча і незначне. З однієї сторони, це свідчить про тісний взаємозв'язок між контактністю та комунікативними здібностями, а з іншої - про недостатність комунікативної підготовки як суттєвої професійно-важливої характеристики майбутнього психолога. Професійно-комунікативні здібності інтегруються у стилі професійної взаємодії психолога, забезпечуючи індивідуальний характер його комунікативної діяльності з клієнтом та є основою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, провідним компонентом якої є високий рівень контактності.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психолог. труды / под ред. А.А.Бодалёва. – М.: "Ин-т практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 384с.
- 2.Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные свойства личности. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
- 3.Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – М.: Независимая фирма "Класс", 2001. – 336 с.
- 4.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 90с.
- 5.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
- 6.Леонтьев А.А. Психология общения – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1984. – 220с,
- 7.Максименко С. Д. Генетическая психология (метологическая рефлексия проблем развития). – М.: Рефл-бук; 2000. – 320 с.

8.Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Знание, 1978. - 45с.

9.Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое воспитание. - М: Знание, 1985. - 134с.

10.Мясищев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности. - Самара: БАХРАХ, 1999. - Т.2. - С. 223 - 227.

11.Небылицын В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // Вопросы психологии. - 1971. - № 6. - С. 13 - 26.

12.Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 155с.

13.Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) / за ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.

14.Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. Монографія. – НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.

15.Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под. ред. Никифорова Г.С. и др. - СПб.: Речь, 2001. – 448 с.

16.Смульсон М. Л. Психология розвитку інтелекту: Монографія. – К.: Наука, 2001. – 276 с.

17.Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.

*Проанализировано психологические особенности динамики развития коммуникативных способностей и их взаимосвязь с контактностью у студентов, будущих психологов. Обозначено сравнительную характеристику развития коммуникативных способностей студентов первого, третьего и пятого курсов. Описано динамику уровней развития будущих психологов в процессе вузовской подготовки. **Ключевые слова:** коммуникативные способности, контактность, динамика уровней развития контактности, студенты будущие психологи.*

Analyzer psychological peculiarity dynamics progress communicative ability and their correlation from contact with students,

future psychologists. Acquaint with comparative description progress communicative ability students first, third and fifth courses. Describes dynamics standards progress future psychologists with process university preparation. Key words: communicative ability, contact, dynamic standards progress contact, students future psychologists.

УДК 159.9 : 316.454.52 (043)

Ханецька Т.І.

**Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
КУЛЬТУРИ
МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ**

У статті представлена психологічна специфіка формування культури мовленнєвого спілкування студентів-психологів у вищій школі.

***Ключові слова:** культура спілкування; культура мовленнєвого спілкування; формування культури мовленнєвого спілкування.*

Постановка проблеми. У сучасній соціально-політичній і культурно-історичній ситуації, яка склалася в Україні, освіта повинна стати одним із факторів розвитку самої держави та трансформації суспільно-політичного та економічного життя суспільства. Соціальне замовлення ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога і однією з актуальних проблем сучасної психологічної освіти є формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Потребою сучасної психологічної практики є підвищення ефективності та якості професійної підготовки майбутнього психолога до взаємодії з клієнтом, що дозволяє впливати на рівень його культури

мовленнєвого спілкування як базового структурного компонента психологічної культури фахівця.

Необхідно відмітити, що культура мовленнєвого спілкування психолога та детермінанти її розвитку виступають важливою складовою психологічної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності. Тому має науковий сенс цілеспрямоване вивчення культури мовленнєвого спілкування психолога, її структури, основних детермінант розвитку, розкриття природи і умов формування. Саме від цього залежить успішність професійної діяльності, професійне та особистісне зростання майбутніх фахівців.

Проблемою дослідження формування професійної компетентності особистості психолога-практика і його підготовки в умовах вищих навчальних закладів займалися Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, О.Ф.Копйов, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, В.А.Семиченко, Н.В.Чепелєва, Т.С.Яценко та інші. У працях цих вчених висвітлюються питання актуальності особистісного зростання психолога в процесі професійної підготовки, наводяться конкретні системи їх підготовки у вузі до різних аспектів професійної діяльності, зокрема, професійного спілкування тощо [1; 2; 4; 8].

Варто підкреслити, що всі основні види професійної діяльності психолога-практика здійснюються через організацію спілкування з клієнтами і результати його роботи значною мірою залежатимуть від того, яким рівнем культури мовленнєвого спілкування він володіє, наскільки вдалося йому встановити ефективний міжособистісний контакт з клієнтом [1; 2; 8].

Однак і досі немає загальноприйнятих визначень понять “культура спілкування” та “культура мовленнєвого спілкування”. У науковій літературі донедавна ці поняття розглядалися суто в науково-педагогічному значенні – як вихованість особистості та вміння говорити. Інтерес до проблеми культури спілкування викликаний передусім потребами суспільної практики для підвищення ефективності фахової діяльності людини.

На сучасному етапі психологічної науки, культура спілкування людини науковцями розглядається як її здатність до забезпечення психологічно комфортного і комунікативно ефективного

спілкування. Ця здатність трактується через розуміння культури як поважного ставлення суб'єкта спілкування до інших людей і до самого себе у процесі міжособистісної взаємодії. При моральнісному, усвідомленому ставленні до процесу комунікації його учасники розглядаються як психологічно рівноправні партнери, суб'єкти, а не об'єкти спілкування. Такі стосунки є необхідною умовою культури спілкування в професійній діяльності психолога [5; 8].

Спираючись на характерний для вітчизняної психології особистісно-діяльнісний підхід до обґрунтування змісту культури мовленнєвого спілкування і визначаючи його специфіку, О.М.Корніяка тлумачить культуру мовленнєвого спілкування як якісну характеристику здатності людини до здійснення діяльності спілкування, використовуючи мовленнєві засоби, адекватні меті спілкування, як стійку інтегративну властивість її особистості Цими характеристика повинен володіти кожен психолог-професіонал [5].

Слід зазначити, що у лінгвістичній науковій літературі високий рівень культури мовлення розглядається як вміння правильно точно та виразно передавати свої думки з допомогою правильної мови, яка зберігає норми сучасної літературної мови. Але високий рівень культури мовлення полягає не лише у слідуванні нормам мови. Він полягає ще й в умінні знайти не лише точний засіб для вираження своєї думки, але й найбільш дохідливий, тобто виразний, і найбільш доречний для даного випадку [5].

Зрозуміло, що для ефективного мовленнєвого спілкування особистість повинна володіти його культурою. Як свідчить аналіз психологічної літератури, такі поняття, як культура спілкування, культура мовлення і культура поведінки в єдності характеризують особистісну культуру суб'єкта спілкування.

Варто зазначити, що культуру мовленнєвого спілкування психолога науковці розглядають як єдність двох взаємопов'язаних начал: лінгвістичного (мовного) і психологічного (особистісного), вона передбачає не тільки мовну компетентність, а й здатність психолога використовувати мовні та інші комунікативні засоби для управління своїми пізнавальними процесами, для регулювання поведінки і спілкування з клієнтами, задля досягнення мети своєї

професійної діяльності. Тобто йдеться про культуру мовлення як здатність (знання і вміння) оптимально реалізувати в ході спілкування засоби вербальної і невербальної комунікації відповідно до конкретної ситуації спілкування [5; 8].

Культура спілкування і культура мовленнєвого спілкування не є остаточною характеристиками психолога як суб'єкта спілкування, бо вони діалектично поєднують в собі досвід людського суспільства та індивідуальний досвід міжособистісної взаємодії, який постійно збагачується практикою спілкування. Прагнення до вдосконалення індивідуальної культури мовленнєвого спілкування психолога ґрунтується на досвіді спілкування, здобутому через засвоєння надбань загальнолюдської культури, у процесі безпосередньої мовленнєвої взаємодії з клієнтами.

Результати дослідження. Базуючись на системно-структурному підході, ми визначаємо поняття “культура мовленнєвого спілкування психолога” як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою поведінкового компонента культури його спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних цілям професійного спілкування [7].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження також дозволив нам виділити структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування психолога (професійні комунікативні знання, вміння формулювати професійні висловлювання та комунікативно-мовленнєві навички) та професійно важливі особистісні детермінанти культури мовленнєвого спілкування психолога, які зумовлюють її розвиток (самоактуалізація як спрямованість на професійне самовдосконалення, емпатійність як спрямованість на допомогу клієнту та діалогічна спрямованість професійного спілкування, яке реалізується у вмінні психолога встановлювати міжособистісні контакти з клієнтом) [7].

За результатами та висновками емпіричного дослідження нами було визначено особливості динаміки формування культури мовленнєвого спілкування у студентів спеціальності “Психологія” денної форми навчання протягом фахової підготовки і встановлено, що рівень сформованості структурних компонентів культури

мовленнєвого спілкування у своїй динаміці відзначається нерівномірністю у зростанні показників та незначною різницею у зміні цих показників. Особливості такої динаміки репрезентують потребу у створенні більш ефективних умов освітньої підготовки, зокрема в удосконаленні змістового компоненту навчальних програм та розширенні їх методичного арсеналу.

Враховуючи специфіку структурного підходу нами було встановлено, що структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування психолога є взаємозалежними. Результати констатувального експерименту дозволили визначити необхідність розвитку всіх структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування психолога, а особливо вміння формулювати професійні висловлювання, який зумовлює якісні аспекти функціонування інших компонентів (професійних комунікативних знань та комунікативно-мовленнєвих навичок) і впливає на динаміку формування культури мовленнєвого спілкування загалом. У даному аспекті суттєвого значення набуває роль особистісної детермінації та якісного її наповнення у розвитку компонентів культури мовленнєвого спілкування [7].

Вирішувати проблему формування культури мовленнєвого спілкування доцільно, виходячи з того, що цей процес органічно включається у підготовку психолога як професіонала і одним із його етапів повинен бути психологічний супровід (регулярне спостереження за діяльністю студентів під час проходження ними виробничих практик різних видів, під час проведення, за необхідності, додаткових індивідуальних психологічних консультацій; інструктування, навчання у тренінгових групах тощо). Такий підхід дозволить встановити наявні переваги і недоліки професійно-мовленнєвої підготовки, сильні і слабкі сторони власного індивідуального стилю комунікативної взаємодії студентів, визначити та обґрунтувати шляхи їх оптимізації.

Для вирішення основної мети формувального експерименту основним методичним інструментом ми обрали комплексну програму формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів в умовах вищої школи, до якої включений спецкурс “Культура спілкування психолога”, а також проблемно-

рольові ігри, що відображали реальні умови психоконсультативної роботи психолога.

Метою лекційних та семінарських занять спецкурсу було формування і закріплення відповідних теоретичних знань, зміст яких структуровано на основі аналізу наукових джерел з проблеми культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога. Метою практичних занять був розвиток особистісних якостей, значущих для професійної діяльності психолога, оволодіння практичними навичками мовленнєвої взаємодії у процесі психоконсультування, удосконалення професійних умінь, формування вміння формувати професійні висловлювання.

Проблемно-рольові ігри, які відображали систему взаємодії “психолог-клієнт” виступали основним методичним інструментом, за допомогою якого відбувався розвиток уміння будувати консультативний діалог, уміння формулювати професійні висловлювання, відбувалося формування якостей та вмінь, значущих для розвитку культури мовленнєвого спілкування. Уявна професійна діяльність психолога у рольовій грі дозволяла студентам спроектувати справжнє професійне спілкування та наочно відтворити ролі “консультанта” і “клієнта”, а також потренуватися в умінні з’ясування проблеми клієнта, у формулюванні консультативної гіпотези, постановці консультативного завдання і тим самим відрефлексувати цілу низку своїх професійних здібностей, вмінь та труднощів. Програвання консультативного сеансу носило повчальний та діагностичний (для виявлення рівня сформованості вміння формулювати професійні висловлювання) характер.

Формувальний експеримент реалізувався поетапно і включав: а) діагностичний етап, який включав обстеження майбутніх психологів з метою констатації їхнього актуального рівня сформованості структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування; б) власне формувальний етап, на якому реалізовувалася комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування в експериментальній групі; в) контрольний етап, який включав

діагностичне обстеження, спрямоване на визначення ефективності розробленої комплексної програми.

Експериментом було охоплено 60 студентів п'ятого курсу спеціальності “Психологія”. З них шляхом рандомізації було сформовано експериментальну та контрольну групи, чисельністю по 30 осіб у кожній. При цьому на добровільних засадах до експерименту нами залучались студенти – майбутні спеціалісти з різних академічних груп.

Діагностичним інструментом для вивчення особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів виступили аналогічні методики, застосовані нами в емпіричному дослідженні: методика вивчення емпатійних здібностей В.В.Бойка (для встановлення рівня емпатійності); методика “Самоактуалізаційний тест” (САТ) Л.Я.Гозмана, М.В.Кроза та М.В.Загики (для встановлення рівня самоактуалізації особистості); методика “Інтерперсональна діагностика” Т.Лірі у модифікації Л.М.Собчик (для вивчення типів ставлення до інших у міжособистісній взаємодії) [6].

Дослідження рівня сформованості професійних комунікативних знань як структурного компонента культури мовленнєвого спілкування психолога проводилось на основі аналізу академічної успішності студентів полягало в обрахуванні середнього арифметичного бала за результатами літньої та зимової сесій на четвертому та п'ятому курсах по кожному досліджуваному та за оцінками судженнями викладачів ВНЗ. Дані були надані адміністрацією Інституту педагогіки і психології у вигляді зведених таблиць.

Щодо вміння формулювати професійні висловлювання та комунікативно-мовленнєвих навичок як структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування психолога, то у формувальному експерименті, зважаючи на невелику кількість студентів, ми використовували рольову гру “Психологічне консультування” за матеріалами С.В.Васьківської та П.П.Горностая [3], яка полягала у вирішенні студентами комунікативних ситуаційних задач проблемного змісту.

У формувальному експерименті проблемні ситуації розв'язувались не письмово, а у живому діалогічному спілкуванні, коли експериментатор виступав у ролі спостерігача, фіксуючи необхідні дані, а два досліджуваних обмінювались мовленнєвими репліками щодо змісту конкретно заданої проблеми. Повторення однієї і тієї ж задачі у парі з іншими досліджуваними могло б призвести до обміну змістом цієї задачі серед студентів, які ще не брали участь у грі. З метою уникнення завчасної підготовки до спілкування з “клієнтами” нами було підібрано 60 ідентичних за складністю проблемно-ситуаційних задач.

Кожному студентові у ролі консультанта було надано достатньо часу для підготовки, що включала ознайомлення зі змістом задачі, вивчення суті проблеми, програмування бесіди, вибір мовленнєвих засобів, налаштування на певний емоційний стан для входження у роль тощо.

Отже, формувальний експеримент було організовано з використанням емпіричних методів спостереження, тестування та опитування. Також у комплексній програмі використовувалися міні-лекції з технологій творчого пошуку вирішення поставлених завдань, домашні завдання, різноманітні форми тематичних опитувань, самозвіти, індивідуальні консультування студентів та групові обговорення.

Аналізуючи результати формувальної частини дослідження, ми встановили взаємозв'язок між особистісними детермінантами культури мовленнєвого спілкування та її структурними компонентами у студентів – майбутніх психологів до і після застосування комплексної програми. Отримані результати засвідчили підвищення рівня самоактуалізації до вище середнього (з 23,0 % до 43,3 %), емпатійності до середнього рівня (з 40,0 % до 46,7 %) як найбільш оптимального у професійній діяльності психолога, спрямованості на співробітництво з партнером по спілкуванню, орієнтації на дружелюбні та доброзичливі стосунки при встановленні міжособистісного контакту (з 36,6 % до 53,3 %), ініціативності та незалежності у веденні бесіди, впевненості у собі (з 35,0 % до 48,3 %) у студентів експериментальної групи. Відбулися зміни і у розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування даних студентів. Цей факт свідчить про те, що застосування комплексної

програми формування культури мовленнєвого спілкування сприяє підвищенню рівня сформованості професійно важливих особистісних детермінант у майбутніх психологів, які визначають розвиток її структурних компонентів, і, відповідно, культури мовленнєвого спілкування студентів у цілому в подальшій професійній діяльності (табл. 1).

Таблиця 1.

Динаміка змін структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів до і після формувального експерименту

N=60

| Компоненти культури мовленнєвого спілкування | Рівні сформован. | Досліджувані | | | | | | | |
|--|------------------|---------------------------|------------|---------------|------------|-------------------------|------------|---------------|------------|
| | | <i>Експеримент. група</i> | | | | <i>Контрольна група</i> | | | |
| | | до експер. | | після експер. | | до експер. | | після експер. | |
| | | % | а бс. к-ть | % | а бс. к-ть | % | а бс. к-ть | % | а бс. к-ть |
| Професійні комунікативні знання | високий | 3 0,0 | 9 | 4 0,0 | 1 2 | 3 3,3 | 1 0 | 3 6,7 | 1 1 |
| | середній | 4 0,0 | 1 2 | 3 6,7 | 1 1 | 4 3,4 | 1 3 | 4 0,0 | 1 2 |
| | низький | 3 0,0 | 9 | 2 3,3 | 7 | 2 3,3 | 7 | 2 3,3 | 7 |
| Вміння формулювати професійні висловлювання | високий | 3 0,0 | 9 | 5 3,3 | 1 6 | 3 3,3 | 1 0 | 4 0,0 | 1 2 |
| | середній | 4 6,7 | 1 4 | 3 6,7 | 1 1 | 3 6,7 | 1 1 | 3 3,3 | 1 0 |
| | низький | 2 3,3 | 7 | 1 0,0 | 3 | 3 0,0 | 9 | 2 6,7 | 8 |
| Комунікативно-мовленнєві навички | високий | 5 0,0 | 1 5 | 6 0,0 | 1 8 | 5 3,3 | 1 6 | 5 6,7 | 1 7 |
| | середній | 4 6,7 | 1 4 | 4 0,0 | 1 2 | 4 3,4 | 1 3 | 4 0,0 | 1 2 |
| | низький | 3 ,3 | 1 | - | - | 3 ,3 | 1 | 3 ,3 | 1 |

У досліджуваних після застосування комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування відбулися якісні зміни у розвитку її структурних компонентів, і, відповідно, культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів у цілому. У даних студентів підвищилися рівні професійних комунікативних знань та комунікативно-мовленнєвих навичок. Значні зміни відбулися у розвитку вміння формулювати професійні висловлювання, яке інтегрує професійні комунікативні знання та комунікативно-мовленнєві навички. Даним студентам були характерні вміння вести психоконсультативну бесіду на всіх її етапах: вміння заспокоїти та налаштувати “клієнта” на співпрацю на початковому етапі бесіди, вміння завершення психоконсультативного сеансу тощо; вживання широкого арсеналу професійної термінології при формулюванні професійних висловлювань, адаптуючи їх до розуміння “клієнта”, з дотриманням критеріїв правильності, доцільності та зрозумілості, наявність реплік підтримки та прийняття, ввічливих форм та ознак активного слухання тощо [7].

Висновки та перспективи. Таким чином, проведене нами експериментальне дослідження дозволяє стверджувати, що культура мовленнєвого спілкування психолога – це комплексна і багатовимірна система професійних знань, умінь і навичок особистості професіонала, що визначається показниками динаміки її структурних компонентів і в умовах спеціально організованого психолого-педагогічного впливу на її особистісні детермінанти розвивається до вищого рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология : учеб. для студ. вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 496.
2. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. - №1. – С.63-76.
3. Васьковская С.В., П. П. Горноста́й. Психологическое консультирование: ситуационные задачи. - К. : Вища школа, 1996.- 192 с.

4. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С. 17-24.
5. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: «Бахрах», 2000. – 672 с.
7. Ханецька Т. І. Формування культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” - К., 2008. – 20 с.
8. Чепелева Н.В., Н.І. Пов’якель Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Зб. наук. праць “Психологія”. – Вип.3. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С.35-42.

В статъе представлена психологическая специфика формирования культуры речевого общения студентов-психологов в высшей школе.

Ключевые слова: культура общения; культура речевого общения; формирование культуры речевого общения.

The paper presents of psychological specific of forming of verbal communication culture of students-psychologists in high school.

Key words: communication culture; verbal communication culture; professional communication; forming of verbal communication culture.

УДК 159.922.6:159.922.73:371. 311.1

Кузьменко В.У.

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки, представлено загальну характеристику праць теоретико-методологічного характеру, присвячених даній проблемі, визначено основні наукові позиції авторської концепції.

***Ключові слова:** індивідуальність, індивідуальні відмінності, індивідуальний підхід, індивідуальний стиль діяльності, індивідуалізація.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Загальні тенденції реформування вищої освіти і науки в Україні передбачають підвищення якості навчального процесу, забезпечення різнобічного розвитку особистості як найвищої цінності, виявлення талантів, здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, формування самоповаги, позитивної самооцінки, розвиток самостійності, творчості, винахідливості, наполегливості та відповідальності за свої слова та вчинки. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України визначає основними цілями реформування забезпечення захисту громадянських прав і розширення індивідуальних свобод особи [5, 20].

Провідними принципами кредитно-модульної системи навчання визначено такі, що спрямовують увагу викладачів на розвиток індивідуальності студента, урахування його індивідуальних відмінностей, стабілізацію індивідуального стилю учбової діяльності. Так, принцип кредитності, що полягає в декомпозиції змісту освіти і навчання на відносно єдині та самостійні за

навчальним навантаженням студентів частки, націлює на забезпечення на рівні індивідуального навчального плану набору заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання студентом навчального навантаження. Принцип модульності визначає підхід до організації оволодіння студентом студентом змістовими модулями і проявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента. Принцип гнучкості та партнерства полягає в побудові системи освіти так, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента. Принцип діагностичності полягає у забезпеченні можливості оцінювання рівня досягнення та ефективності сформульованих та реалізованих цілей освіти та професійної підготовки [5, 15].

Основним організаційним засобом, що забезпечує реалізацію цих принципів, виступає індивідуальний навчальний план студента, формування якого здійснюється на підставі переліку змістових модулів, що укладені на основі освітньо-професійної програми підготовки і структурно-логічної схеми підготовки. Формування індивідуального навчального плану студента передбачає можливість індивідуального вибору змістових модулів (дисциплін) з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців [5, 14]. Усе вищесказане актуалізує необхідність розробки проблеми розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки, з'ясування теоретичних аспектів вказаної проблеми через визначення основних методологічних та теоретичних положень, окреслення сутності базових наукових понять.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковується розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Теоретичне підґрунтя аналізу проблем розвитку індивідуальності склали концептуальні підходи генетичної, педагогічної та вікової психології щодо закономірностей розвитку індивідних та особистісних властивостей, індивідуального розвитку

особи, яка знаходиться в умовах суспільного виховання та навчання (І.Д. Бех, О.О. Бодальов, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Л.Ф.Бурлачук, М.І. Лісіна, С.Д. Максименко, В.С. Мерлін, Н.І. Пов'якель, В.М. Русалов, Л.М. Собчик, П.Р. Чамата, Ю.М. Швалб) та зарубіжні дослідження К. Купера, Дж. Келлі, Є.Кречмера, Г. Айзенка, Ч. Спірмена, Л. Терстоуна, С. Стернберга та ін.

В цілому, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що питання індивідуального підходу до виховання і навчання, розвитку індивідуальності людини завжди викликали великий інтерес теоретиків і практиків. В працях видатних вчених минулого та сьогодення закладено основи для розуміння сутності індивідуальності, характеру перебігу процесів індивідуалізації та соціалізації особистості, з'ясовано орієнтовний перелік індивідуальних відмінностей, визначено актуальність та етапність індивідуального підходу, окреслено орієнтовний зміст навчально-виховної роботи з урахуванням індивідуальної своєрідності, наголошується на значенні створення індивідуальних варіантів розвитку тощо.

Виділення не виділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Тим не менше, ряд важливих аспектів даної проблеми залишились невисвітленими. Перш за все це стосується визначення сутності індивідуальності як глибинного рівня розвитку особистості, обґрунтування її базових системоутворювальних конструктів, критеріальних характеристик та доміантних властивостей, з'ясування етапів індивідуалізації особистості студента у процесі професійної підготовки, окреслення домірного й необхідного комплексу індивідуальних відмінностей, що підлягатимуть вивченню та урахуванню тощо. Недостатня увага приділена вивченню закономірностей розвитку індивідуальності на ранніх етапах онтогенезу, не встановлені можливі негативні наслідки на шляху розвитку індивідуальності та не з'ясовані причини їх виникнення.

Формулювання цілей статті. На основі вищесказаного метою даної статті визначено: розкрити авторське трактування провідних понять теми, охарактеризувати етапи індивідуалізації особистості, обґрунтувати детермінанти розвитку індивідуальності та з'ясувати

сутність індивідуальних відмінностей як структурних складників індивідуальності.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчення феномена „індивідуальність”, з’ясування особливостей процесу індивідуалізації особистості та становлення індивідуальних відмінностей передбачає глибоке розуміння як природних передумов в процесі розвитку індивідуальності людини, так і механізмів реалізації особистісного потенціалу. Саме такий підхід дозволяє здійснювати цілісний, системний аналіз унікальних особливостей розвитку кожного студента і в сукупності спрямувати увагу на розвиток „інтегральної індивідуальності” (В.С. Мерлін), яка об’єднує в собі все розмаїття людських проявів. На основі вищесказаного ми розглядаємо **індивідуальність** не лише як просту сукупність індивідуальних відмінностей, а як глибинний рівень розвитку особистості, що супроводжується появою нових властивостей, притаманних власне індивідуальності.

Згідно з нашою концепцією *структурна основа* інтегральної індивідуальності визначається сукупністю конструктів індивідуального та особистісного характеру, кожен з яких складається із комплексу індивідуальних відмінностей відповідного спрямування. *Змістовою характеристикою* індивідуальності як глибинного рівня розвитку особистості вважаємо домінантні (критеріальні, системоутворювальні) властивості індивідуальності, успішне становлення яких забезпечує вироблення власного стилю діяльності та життя, побудову унікальної життєвої траєкторії, яка стає значущою не тільки для самої людини, а і прийнятною для інших.

При розгляді змістової основи індивідуальності виникла необхідність уточнити, що саме (наявність певних властивостей, перебіг процесів або форм розгортання буття) може максимально об’єктивно свідчити про ступінь розвитку індивідуальності в широкому значенні цього слова та встановити детермінанти виникнення і збереження (або нівелювання) унікальності особистості дитини. Поштовхом і одночасно опорою при вирішенні цього питання слугували результати наукових праць, присвячених проблемі розвитку особистості, в яких йдеться про властивості, за

допомогою котрих можна встановити так звану “глибину” та унікальність особистості та які рівною мірою відображують біологічну та соціальну сутність людини (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, О. Г. Асмолов, З.С. Карпенко, Н.Л. Коломінський, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко, О.А. Шаграєва, Д.І. Фельдштейн).

Аналітичне вивчення критеріїв розвитку і зростання особистості зумовило необхідність пошуку та обґрунтування системи тих властивостей, процес формування яких став би визначальним для розвитку індивідуальності у широкому значенні цього слова, забезпечував створення та відстоювання індивідуально- та соціально-значущих життєвих цінностей, побудову та утримання своєрідної стратегії і тактики власного життя з урахуванням суспільних орієнтирів, здійснення цілеспрямованого свідомого впливу на себе та оточуюче середовище.

Процес творчої побудови індивідуально-окресленого життєвого шляху передбачає формування “картини світу”, в межах якого живе людина, та образу самої себе, як складової цього світу; відбиття у свідомості особистості цілісної картини життя як індивідуальної історії в часовій та просторовій перспективі та ретроспективі індивідуально-особистісного життєвого шляху; розроблення стратегії життя, планів і життєвої програми, в яких інтегруються цілі, очікування, мрії, прагнення особистості; корекцію її планів з урахуванням реальних обставин життя й особистісних можливостей, подолання кризових ситуацій як прояву суперечностей життя і “незавершеності” самої особистості (Г.М. Несен, Л.В. Сохань, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, А. Адлер, Е. Еріксон, К. Роджерс, З. Фрейд, Е.Фромм та ін.).

На основі зазначеного вище при пошуку та обґрунтуванні системи визначальних для розвитку індивідуальності властивостей ми виходили із наступних положень:

1) *життєтворчість* як спосіб самопрограмування та творчого здійснення особистістю свого життя є унікальним надбанням людини як зрілої особистості; 2) перетворення життєвого світу здійснюється мірою поглиблення *суб'єктності*, ускладнення особистісного ставлення до себе як функції ставлення до власного життя і ставлення до інших людей;

3) усвідомлений та цілеспрямований процес життєтворчості передбачає наявність “самовладнання”, активізацію спроможності людини здійснювати саморегуляцію поведінки, самоаналіз та самоконтроль власних емоційних, зокрема, критичних станів, а результатом саморегуляції є виховання волі, цілеспрямованості, організованості, вміння володіти собою, довільності поведінки.

Аналіз концептуальних теоретичних положень філософського та психологічного спрямування дає підстави вважати домінантними, системоутворювальними, базовими ті властивості, сформованість яких детермінує процеси суб’єктності, довільності та творчості, що сукупно забезпечує творення та досягнення індивідуально- та суспільно-значущих орієнтирів, засвоєння та втілення суспільного досвіду та передбачає внесення нового, власного, самостійно створеного продукту в життя, поведінку та діяльність (О. Г. Асмолов, В.С. Мерлін, М.В. Крулехт, А. Адлер).

Глибинними характеристиками, які активізують процеси суб’єктності, творчості та довільності, виконують змістоутворювальну функцію при побудові власного життєвого шляху, забезпечують унікальність стилю діяльності, поведінки та життя, вважаємо цілепокладання, вибірковість та винахідливість. Кожна з цих властивостей несе певне функційне навантаження, доповнює та удосконалює процес розвитку індивідуальності відповідно до означених стратегічних ліній. Цілепокладання супроводжує та забезпечує становлення процесів довільності, вибірковість – суб’єктності, а винахідливість – творчості.

Показано, що центральне місце в системі домінантних властивостей індивідуальності посідає *цілепокладання*, функцією якого є здатність до відображення змісту та характеру віддалених або більш близьких намірів людини, визначення та досягнення стратегічних орієнтирів щодо власного життя, поведінки, окремих вчинків та рішень (Є.П. Ільїн, Л.М. Собчик, Ю.М. Швалб).

Функціональним призначенням *вибірковості* є виділення, засвоєння та втілення найбільш прийнятних для людини та відповідних їй можливостям засобів досягнення поставленої мети, встановлення оцінного взаємозв’язку між власними потребами, наявним особистим досвідом і можливостями та актуальними

потребами і пропозиціями соціального середовища (О.Г. Асмолов, І.С. Кон, В.А. Петровський, В.О. Татенко, Д.І. Фельдштейн).

Функцією *винахідливості* в процесі розвитку індивідуальності є забезпечення творчого внесення власноствореного продукту в зміст діяльності або результат, створення нових задумів або невідомих раніше окремих прийомів втілення своїх чи чужих намірів (П.К. Анохін, Л.С. Виготський, Н.О. Ветлугіна, В.В. Давидов, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, М.О. Холодна).

Інтегрованим результуючим утворенням, в якому сукупно відображується комплекс індивідуальних відмінностей індивідуального та особистісного характеру та рівень сформованості системоутворювальних властивостей індивідуальності, виступає *індивідуальний стиль діяльності*, вироблення якого відіграє оптимізуючу та адаптивну роль в процесі життєдіяльності людини. Стиль діяльності розглядається як система різнорівневих властивостей індивідуальності, яка стосовно різних видів діяльності та рівнів індивідуальності набуває різне обличчя, але в будь-якому випадку виконує функцію ланцюжка у встановленні зв'язків між різними індивідуальними властивостями людини (В.С. Мерлін, Н.І. Пов'якель).

Розповсюдженим є визначення індивідуального стилю діяльності як характерної для людини системи навичок, методів, прийомів, способів розв'язання завдань тієї чи іншої діяльності, які забезпечують успішне її виконання; як індивідуально-своєрідної системи психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається людина з метою найкращого врівноваження своєї типологічно обумовленої індивідуальності зі зовнішніми умовами діяльності. Вважається, що комплекс індивідуальних особливостей людини може лише частково задовольняти вимогам якого-небудь виду діяльності, тому людина, мобілізуючи необхідні для роботи властивості, одночасно компенсує або долає ті, що заважають досягненню успіху (Є.О. Клімов, Е.О. Салімова, М.Р. Щукін, Е. Голібард, Д. Діксон, М. Джеймс та ін.).

На основі вищесказаного визначаємо *індивідуальний стиль діяльності* як таку індивідуально-психологічну характеристику, що забезпечує успішність в діяльності через спроможність до самостійної постановки та досягнення життєво-важливих цілей,

здійснення адекватних для її досягнення засобів та внесення нового у зміст діяльності та застосовані засоби. Отже, типологію індивідуальних стилів діяльності доцільно встановлювати на основі сукупного вивчення стану тих базових характеристик, сформованість яких забезпечує реалізацію функцій постановки та досягнення цілей, планування (цілепокладання), виділення в оточуючому середовищі та вибіркового засвоєння найбільш ефективних для успішного виконання діяльності засобів досягнення мети (вибірковість) та створення нових, відмінних від раніше відомих прийомів, способів, форм, засобів її досягнення (винахідливість).

Індивідуальні відмінності в сучасній психолого-педагогічній теорії визначаються як особливості психічних процесів, станів, властивостей, що відрізняють людей одне від одного. Маються на увазі індивідуальні відмінності сприймання, уваги, пам'яті, мислення, емоційних реакцій, часу реакції, особистісних утворень - інтересів, здібностей, характеру. Говориться про мінливість індивідуальних відмінностей з віком, зазначається що вони можуть бути різної складності і глибини, різного ступеня сталості [2;4;7;8;11].

Ми вбачаємо причини виникнення унікальної своєрідності людини не стільки в наявності типових та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, скільки в *унікальному поєднанні (гаммі) індивідуальних відмінностей*, всі з яких є одночасно типізованими, але індивідуально окресленими. Своєрідність у проявах індивідуальних властивостей, котрі стають відмінними, залежить від багатьох факторів як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. Розповсюджена і досі матеріалістична концепція дозволяє розглядати біологічні властивості як елементи нижчого порядку. Для нас же вони виступають як первинні, але не менш вагомі, ніж особистісні. Індивідні відмінності є передумовою появи та розвитку особистісних, особистісні в свою чергу суттєво впливають на стан та розвиток індивідних відмінностей [2; 8; 10].

При вивченні *особливостей процесу індивідуалізації особистості* встановлено, що сучасні педагоги і психологи розглядають розвиток особистості у вигляді діалектичної єдності процесів соціалізації та

індивідуалізації, при цьому підкреслюється, що індивідуалізація є результатом процесу соціалізації і навпаки. Зазначається, що реальна індивідуалізація передбачає максимально глибоке розкриття індивідуальних можливостей людини, що не може бути здійснено без соціалізації особистості. Для більш чіткого розуміння та структурування процесу індивідуалізації в ньому рекомендується виокремлювати процеси індивідуалізації природних, біологічних властивостей та процеси, які безпосередньо стосуються індивідуалізації особистісних проявів [8;11].

Отже, *індивідуалізація людини як індивіда* - це процес природного розвитку індивідуальних відмінностей природного, біологічного характеру. *Індивідуалізація людини як особистості* - це процес переходу від виокремлення власного, особистого з усього загального до його диференціації, оновлення, створення свого авторського, суспільно-значущого досвіду. Процеси індивідуалізації ми розглядаємо як центральні в загальному процесі розвитку індивідуальності, такими, які відбуваються у відповідності до певних етапів та законів.

Початком індивідуалізації особистості є виокремлення власного досвіду від суспільного, виділення свого унікального “Я” серед безлічі інших унікальних “Я”. *Продовженням цього процесу* стає побудова власної моделі життя, створення власного досвіду, який базується на інтеграції суспільного досвіду, його творчій переробці та розширенні власними знахідками і відкриттями, переходу від усвідомлення цінності власного “Я” до розуміння значущості і важливості “Ми”. *Подальшим етапом індивідуалізації особистості* стає вироблення такого досвіду, який стає значущим для інших людей, тобто на цьому етапі “Я” впливає на “Ми”, його розвиток та удосконалення. На цьому етапі відбувається універсалізація всього накопиченого і власноствореного, на основі чого і вибудовується унікальність стилю діяльності, поведінки та життя.

Процес розвитку індивідуальності в онтогенезі є результатом дії двох факторів-еволюції вроджених процесів розвитку та засвоєння суспільного досвіду, які призводять до вироблення власного досвіду, його виокремлення серед суспільного, реалізації через діяльність свого стилю життя, впровадження людиною у соціальне

оточення вироблених поглядів, переконань. Підкреслимо, що система поглядів, переконань, цінностей може формуватись як в процесі засвоєння суспільних відносин, так і вироблятися самостійно на основі власних переживань, спостережень, міркувань [1;3; 4; 6].

Розвиток індивідуальності відбувається гармонійно тоді, коли забезпечується баланс між процесами індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного, індивідного та особистісного становлення. В такому варіанті розвитку виокремлення суспільного досвіду відбувається з урахуванням не тільки своїх інтересів та бажань, своїх фізичних або інтелектуальних потреб та можливостей, а і з урахуванням аналогічних запитів соціального оточення.

Гармонійно розвинена індивідуальність вибудовує власний стиль життя за допомогою найбільш корисних не тільки для себе, а і для оточуючих засобів. Дисгармонійним шляхом розвитку індивідуальності вважаємо такий, коли спрямованість акцентуїтована лише на якійсь або деяких із сторін розвитку (асинхронія), що поступово може призвести до особистісних девіацій. Також дисгармонією може вважатися повільне та поступове вивільнення і все більш широке використання в житті невідповідних можливостям людини форм поведінки, реагування (регресія).

У нашому розумінні процес гармонійного розвитку індивідуальності поєднує у собі декілька паралельних ліній, які є взаємообумовленими, взаємопов'язаними, але одночасно своєрідними та частково автономізованими. Таким чином, процеси розвитку індивідуальності виступають як єдині, але не однорідні процеси становлення індивідних та особистісних відмінностей, формування системоутворювальних властивостей, через удосконалення яких і відбувається становлення стилю поведінки, діяльності та життя людини.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість зробити висновок про те, що в процесі розвитку індивідуальності та особистості є ряд спільних та відмінних характеристик. Єдність, паралельність цих процесів зумовлює

необхідність здійснення розвивальних заходів, які мають бути спрямовані на підтримку особистості як індивідуальності. Встановлена своєрідність процесу розвитку індивідуальності передбачає орієнтацію діяльності вищої освіти у напрямі індивідуалізації та запровадження ряду специфічних *принципів* роботи, створення спеціальних умов та застосування своєрідних засобів психолого-педагогічної діяльності вищої школи.

Традиційно провідним принципом розвитку індивідуальності вважається *принцип індивідуального підходу*, запровадженню якого приділяли велику увагу видатні педагоги та психологи (О.І. Дорошенкова, В.В. Зеньківський, Н.Д. Лубенець, М. Монтесорі, Ж. Піаже, С.Ф. Русова, С. Френе). Доведено, що сутність індивідуального підходу полягає у вивченні та урахуванні педагогами індивідуальних відмінностей кожної дитини (Л.В. Занков, О.В. Запорожець, Г.О. Люблінська, Д.Ф. Ніколенко, Л.М. Проколієнко, В.О. Сухомлинський, П.Р. Чамата та ін.). Сучасними авторами підтверджено, що індивідуальний підхід полягає у гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожної дитини, його запровадження залежить від ряду умов.

Авторська інтерпретація сутності *індивідуального підходу* полягає у диференціації та подальшій інтеграції його змісту стосовно виховної та навчальної роботи. Індивідуальний підхід у вихованні ми розглядаємо як варіативне використання педагогом системи засобів, форм, методів і прийомів виховної роботи, спрямованої на виховання особистісних якостей. Індивідуальний підхід у навчанні передбачає поширення діапазону вимог до змісту та якості засвоєння навчального матеріалу, зміну питомої ваги фронтальних та індивідуальних форм організації навчальної діяльності на користь останніх, варіюванні темпів оволодіння програмовим матеріалом, регламентації допомоги, що надається студентам.

Індивідуалізація освіти нами розглядається як більш широке поняття, аніж індивідуальний підхід, розуміється як особливий напрямок психолого-педагогічної роботи, як спрямованість навчально-виховного процесу на забезпечення цілісного та

гармонійного розвитку індивідуальності студента у широкому значенні цього слова. На нашу думку, індивідуалізація вищої освіти передбачає запровадження цілого ряду принципів та створення сприятливих умов для збереження і підтримки індивідуальної своєрідності кожного студента, забезпечення максимально ефективного індивідуального та особистісного розвитку, вироблення власного стилю діяльності, поведінки та життя.

Висновки. Інноваційні тенденції становлення сучасної вищої освіти спрямовані на розвиток особистісних якостей студента, урахування його індивідуальних відмінностей, розвиток індивідуальності. Теоретичний аналіз наукових праць з проблеми розвитку індивідуальності закладає підвалини поглибленого вивчення закономірностей розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки. Авторська концепція визначає індивідуальність в її структурно-змістовій основі, де структурний компонент являє собою сукупність індивідуальних відмінностей індивідуального та особистісного характеру, а змістовий - забезпечує процес становлення творчості, суб'єктності та волі. Перспективними у даному напрямі стають питання експериментального вивчення особливостей розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генезис особистості в контексті навчання і виховання. (Зб. наук. статей)\ За заг. ред. С.Д.Максименка.- К.: Нора-прінт, 2001.- 192с.
2. *Асмолов А.Г.* Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе.- М.: МГУ, 1986.- 96с.
3. *Бех І.Д.* Виховання особистості: Кн.1: Особистісно орієнтований підхід:теоретико-технологічні засади: Наук.видання.- К.: Либідь, 2003.-280с.
4. *Костюк Г.С.* Навчально- виховний процес і психічний розвиток особистості./ За ред. Л.М.Проколієнко.- К.: Рад. школа,1989.- 608с.

5. Кредитно-модульна система навчання (нормативно-правові акти та анотований список літературних джерел) О.Г. Ярошенко, О.А. Цуруль, І.В.Мороз, С.Г. Кобернік, Р.М.Вернидуб, Т.С.Іваха, Л.А.Покась; За ред.

6. *Кузьменко В.У.* Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах.

Навчально-методичний посібник.- К.: КМПУ ім..Б.Д.Грінченка, 2002.-112с.

7. *Максименко С.Д.* Основи генетичної психології.- К.: Наукова думка, 1998.-218с.

8. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности.-М.: Педагогика,1986.- 140с.

9. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности.-М.: Просв.,1991.-287с.

10. Психология индивидуальных различий / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б. и Романова В.Я.- 2-е изд.- М.: ЧеРо, 2002.- 776с.

11. *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности.-М: ИПП-ИСП, 2000.- 512с.

Обоснована актуальность проблемы развития индивидуальности студента в процессе профессиональной подготовки, дается общая характеристика работ теоретико-методологического характера, посвященных данной проблеме, очерчиваются основные научные позиции авторской концепции.

***Ключевые слова:** индивидуальность, индивидуальные различия, индивидуальный подход, индивидуальный стиль деятельности, индивидуализация.*

Topicality of the student's individuality development problems in the process of professional preparation is described, common characteristics of theoretical-methodological work concerned to this problem are given, main scientific points of author's opinion are defined.

***Key words:** individuality, individual differences, individual approach, individual style of activity, individualization.*

ВПЛИВ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ РІЗНОЇ ІНТЕНСИВНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Викладено результати дослідження внутрішнього змісту переживань у молодших школярів з різною інтенсивністю тривожних станів. Розглянуто особливості впливу тривожних станів на навчальну успішність дітей.

Визначено такі поняття як: тривожність, особистісна тривожність, тривожні стани, адаптивні тривожні стани, дезадаптивні тривожні стани, глибинний зміст тривожних переживань.

Ключові слова: тривожні стани, глибинний зміст тривожних переживань, тривожність.

Постановка проблеми. Вивчення феномену тривожності у контексті навчальної діяльності є надзвичайно актуальним на сьогоднішній день. Це зумовлюється як теоретичними, так і практичними запитами. Так, погляди дослідників на роль тривожності у процесі навчання молодших школярів неоднозначні. Деякі вчені стверджують[8,12,14], що явища “тривожного” ряду (тривога, тривожність, шкільні страхи тощо) надзвичайно несприятливо впливають на навчальну діяльність дітей та підлітків. Окремі ж дослідники[6,7,20] говорять про те, що тривожність позитивно впливає на адаптацію дітей до умов навчальної діяльності та на успішність функціонування у ній.

Суперечливими виглядають, також, і практичні аспекти взаємодії педагогів з дітьми. Одні педагоги вважають, що потрібно усіляко стимулювати занепокоєння молодших школярів стосовно навчальної діяльності і, за рахунок цього, нібито покращувати їхню мотивацію. Як наслідок, діти можуть бути дисциплінованими і старанними у навчанні, але, за рахунок високої невротизації, їх

важко назвати успішними, гармонійними особистостями. Інші педагоги категорично заперечують жорсткий стиль взаємодії з дітьми і зводять до мінімуму стимулювання тривожних переживань дітей, нібито створюючи сприятливу навчальну ситуацію. У результаті, молодші школярі можуть погано засвоювати основні правила навчальної діяльності, можуть мати знижений рівень навчальної мотивації, що несприятливо позначається на навчальній успішності та особистісному розвитку дітей.

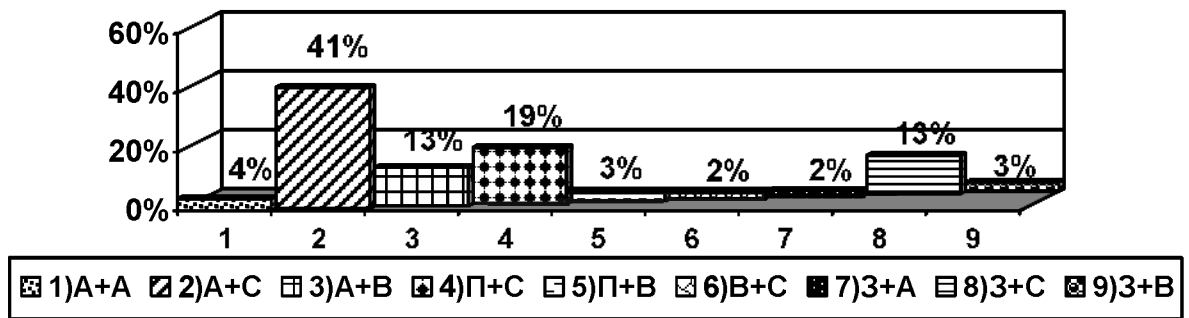
Таким чином, *метою* даної статті є розкриття таких важливих питань як: чи буває тривожність корисною для молодших школярів? Які основні характеристики сприятливої, оптимальної тривожності дітей в умовах навчальної діяльності? Яку інтенсивність тривожності слід вважати предметом психологічної корекції?

Результати дослідження та їх аналіз. Звертаючись до вивчення та опису особливостей тривожності молодших школярів, варто виділити таку властивість їх тривожних переживань, як нестійкість, епізодичність прояву, оскільки вони не є стійким утворенням у структурі Я. У зв'язку з цим, говорячи про прояви тривожних переживань у дітей молодшого шкільного віку, більш доцільним є вживання терміну *тривожні стани*. Під *тривожними станами* (ТС) розуміється тимчасовий епізодичний емоційний стан людини, який виникає в умовах ймовірних несподіванок як при відстроченні, затримці приємних ситуацій, так і при очікуванні неприємних [16, с.194]. *Тривожність*, зазвичай, визначають як індивідуальну психологічну особливість, що проявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань станів напруження, занепокоєння, хвилювання, а також у низькому порозі їх виникнення [17, с.386]. Іноді, для зручності, термін *тривожність* вживається безвідносно, об'єднуючи явища, що пов'язані з тривожними переживаннями. Поняття *особистісна тривожність* тлумачиться як стійка риса особистості, що з часом займає провідне місце у структурі психіки [18].

За критерієм інтенсивності тривожних переживань, їх відповідності силі подразника та доречності виникнення у певних умовах розрізняють *адаптивну форму* тривожних станів та *деадаптивну форму* тривожних станів (З. Фройд, К. Ізард,

Ч.Спілбергер, М.Д. Левітов, Р.Мей та ін.). *Адаптивні тривожні стани* виявляються у адекватному підсиленні інтенсивності тривожних переживань відповідно до пред'явленого стимулу у адекватній ситуації і виконують функцію життєзабезпечення. Адаптивні прояви тривожних переживань можуть мати і позитивне, і негативне емоційне забарвлення, але в цілому, вони однаково матимуть конструктивне, стимулююче значення. *Деадаптивні тривожні стани* виявляються у різкому зниженні або підсиленні інтенсивності тривожних переживань, що не відповідають пред'явленому стимулу та особливості соціальної ситуації і перешкоджають повноцінному функціонуванню особистості, впливають дезорганізуюче на той вид діяльності у якому проявляються. Тривожні переживання деадаптивного характеру теж можуть мати і позитивне, і негативне емоційне забарвлення, але вони однаково виконуватимуть деструктивну роль. Адаптивну форму тривожних станів можна спостерігати у разі підсилення тривожних переживань до *адекватного рівня інтенсивності*, що в цілому забезпечує успішне функціонування особистості у діяльності. Деадаптивну форму тривожних станів – у разі *зниження* чи *підсилення рівня інтенсивності* тривожних переживань, що перешкоджає успішному функціонуванню особистості у діяльності (Ч. Рікрофт, М.Д. Левітов, Г. Сельє, О.К. Дусавицький та ін.).

За результатами емпіричного дослідження [10], яке проводилось на базі ШДС № 802 “Паросток” та ШДС “Софія” серед дітей 8-10 річного віку(загальна кількість досліджуваних 115), виявилось, що інтенсивність тривожних переживань є неоднорідною у одних і тих самих дітей за різних соціальних умов та комбінується у довільному порядку.



* А – адекватний рівень інтенсивності тривожних переживань; З – знижений рівень; С – середній рівень; П – підвищений рівень; В – високий рівень.

Рис. 1. Розподіл дітей по групах з різними комбінаціями рівнів інтенсивності тривожних станів (у відсотках)

Таким чином, з рисунку видно, що дитина може мати, скажімо, адекватний рівень інтенсивності тривожних переживань у школі та середній – поза школою чи знижений рівень інтенсивності тривожних переживань у школі та високий – поза нею тощо.

Вирізняють поведінковий, емоційний та когнітивний компоненти проявів тривожності [1,9,11,23]. Емоційний компонент розкриває афективний зміст тривожності: *напруження, хвилювання, занепокоєння, тривоги, страху, безпорадності, розгубленості, роздратованості* тощо. Різну комбінацію емоційних проявів тривожності можна об'єднати назвою *тривожні переживання*. Когнітивний компонент стосується мотиваційної сфери, рівня домагань особистості, самооцінки, самоусвідомлення, формує специфічні словесні установки. Поведінковий компонент проявів тривожності пов'язаний з двома типами реакцій: пригнічення нервових імпульсів чи їх збудження.

За даними того ж дослідження [10,11], для молодших школярів з *адекватним рівнем* ТС характерні гнучкі поведінкові реакції, що адекватні ситуації, їхні емоційні переживання пов'язані з турботою про успішність у навчальній діяльності, а деструктивні когнітивні твердження спрямовані на турботу про прийняття соціумом. Для дітей з *підвищеним рівнем* ТС характерні поведінкові реакції, що відзначаються пасивним переживанням напруженої ситуації, їхні емоційні реакції пов'язані і з турботою про успішність у навчальній діяльності, і з турботою про збереження позитивного уявлення

стосовно власного “Я”, а деструктивні когнітивні твердження спрямовані на переживання власної недосконалості. Для дітей з *високим рівнем* ТС характерні поведінкові реакції, які свідчать про пасивне переживання напруженої ситуації, їхні емоційні реакції пов’язані і з турботою про успішність у навчальній діяльності, і з турботою про збереження позитивного уявлення стосовно власного “Я”, і з відчуттям невідповідності, власної нікчемності, а деструктивні когніції спрямовані на переживання особистісної недосконалості. Для дітей зі *зниженим рівнем* ТС характерні поведінкові реакції, які можуть свідчити про агресивні тенденції, їхні емоційні переживання підсилюються за умов загрози втрати позитивного уявлення про себе, але їх інтенсивність не впливає на корекцію поведінкових реакцій у бік адаптації. Деструктивні когніції різного роду у дітей даної групи піддаються стійкому витісненню.

Щоб зрозуміти, яким чином впливають прояви дезадаптивних тривожних станів на навчальну успішність молодших школярів, важливо розглянути етіологію схильності дітей до несприятливих проявів тривожних переживань. Причому, важливо осмислити глибинні аспекти цього феномену, оскільки вони мають значний вплив на зовнішні прояви невротичного комплексу [2,4,15,21,22,]. Дослідники глибинно зорієнтованого напрямку розглядають кожен симптом як прояв неусвідомлених процесів, що сформувалися під впливом травматичного досвіду, який витісняється та фіксується у несвідомому і може час від часу нагадувати про себе. Важливо, що на ранніх стадіях взаємодії *первинних об’єктів* з немовлям закладається основа майбутнього душевного здоров’я. Ця взаємодія може бути сприятливою завдяки “достатньо хорошому холдінгу” (за Д.В. Віннікоттом[4]) і несприятливою, внаслідок надмірних або недостатніх для розвитку фрустрацій з боку *первинних об’єктів* (значущі особистості, які взаємодіяли з дитиною на ранніх етапах розвитку). Образ первинних об’єктів може мати свою символічну репрезентацію у глибинних структурах особистості. Переживання дитини, які вона відчуває через несприятливі фруструючі моменти, витісняються у несвідоме та зазнають переробки. Пізніше вони можуть бути компенсовані або ж призводити до утворення

симптоматичного комплексу. Далі сформований симптоматичний комплекс проявляється і на фізіологічному, і на психологічному рівнях.

Таким чином, взаємодія дитини з первинними об'єктами може впливати сприятливо для розвитку її особистості і несприятливо. Сприятливий вплив забезпечує природній перебіг тривожних напружень стосовно прагнень, пов'язаних з розвитком. Зрозуміло, що несприятлива ситуація взаємодії дитини з первинними об'єктами може фіксувати у її несвідомому напруження пов'язані з невирішеними прагненнями. З огляду на це, доречно говорити про *глибинний зміст тривожних переживань* [10], який характеризує зв'язок тривожних переживань у певних соціальних ситуаціях з актуальними чи більш ранніми прагненнями дитини стосовно об'єкту взаємодії. Актуальні прагнення дитини виникають на тлі вікових завдань її розвитку, більш ранні прагнення – внаслідок їх незадовільного вирішення на попередніх етапах розвитку дитини.

Глибинний зміст тривожних переживань має зв'язок з рівнями інтенсивності ТС за умов перебування молодших школярів у різних соціальних ситуаціях [10]. Проілюструємо висловлені міркування таблицею, у якій представлено зміст глибинних переживань у залежності від рівня інтенсивності ТС дітей у шкільному середовищі.

Таблиця 1.

Глибинний зміст тривожних переживань у дітей з різною інтенсивністю тривожних станів в різних соціальних умовах

| <i>Інтенсивність тривожних станів</i> | <i>Зміст тривожних переживань</i> |
|---------------------------------------|--|
| | <i>Зміст тривожних переживань в шкільному середовищі</i> |
| <i>Адекватний рівень</i> | Збереження високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності |
| <i>Підвищений (середній) рівень</i> | Збереження позитивного уявлення про себе у соціальному оточенні, збереження високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності |

ВИПУСК 1

| | |
|------------------------|--|
| Високий рівень | Збереження власного “Я” у соціальному оточенні, збереження позитивного уявлення про себе, високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності |
| Знижений рівень | Збереження позитивного уявлення про себе, збереження власного “Я” у соціальному оточенні |

З таблиці 1 видно, що у молодших школярів, які мають адаптивну форму ТС, зміст тривожних переживань пов'язаний перш за все з тим, щоб зберігати соціальні стосунки та підтримувати власну статусну значимість та компетентність в умовах навчальної діяльності. У дітей з підвищеною інтенсивністю ТС глибинний зміст тривожних переживань пов'язаний перш за все зі збереженням позитивного уявлення про себе у соціальному оточенні, а потім на підтримання статусних позицій та компетентності у навчальній діяльності. У дітей з високою інтенсивністю ТС глибинний зміст тривожних переживань пов'язаний у першу чергу з такими базовими моментами як: збереження соціального оточення (у вузькому чи у широкому розумінні), збереження кордонів власного “Я” у соціумі, збереження позитивного уявлення про себе; у другу ж чергу глибинний зміст тривожних переживань пов'язаний зі збереженням статусних позицій та компетентності у навчальній діяльності. У дітей зі зниженою інтенсивністю ТС глибинний зміст тривожних переживань пов'язаний з тим, щоб зберегти позитивне уявлення про себе та власне “Я” у соціумі. Цікаво, що таких дітей не хвилюють статусні позиції та компетентність в умовах навчальної діяльності.

Таким чином, стає цілком зрозумілим, що діти, які мають адекватний рівень інтенсивності тривожних переживань, мають сприятливу ситуацію для адаптації та успішного функціонування в рамках навчальної діяльності. Так, тривожні переживання цих дітей пов'язані саме з піклуванням про успішність у навчальній діяльності. Відповідно, можна припустити, що такі діти спрямовують свої зусилля на вирішення протиріч, пов'язаних безпосередньо з навчальними ситуаціями.

У молодших школярів, які мають підвищений та високий рівні інтенсивності тривожних переживань, ускладнюється ситуація адаптації до навчальної діяльності та функціонування у її межах. У таких дітей, крім адекватних для молодшого шкільного віку прагнень, актуалізуються більш ранні прагнення, які забезпечували адаптивну функцію на більш ранніх етапах їх розвитку. Хоча, підвищений та високий рівні тривожних станів пов'язані з тривожними переживаннями, що стосуються збереження високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності, але при цьому зберігаються і більш ранні прагнення дітей та, відповідно, тривожні переживання, які їх актуалізують. Отже, діти з підвищеним та високим рівнями тривожних станів, вирішують ті протиріччя, які стосуються і навчальних ситуацій і минулих ситуацій, що були актуальними для більш ранніх етапів їх розвитку. З огляду на це, стає зрозумілим, що розвиток їх особистості у навчальній діяльності є дещо обтяжений невротичними переживаннями і відбувається з певними ускладненнями.

Зниження інтенсивності тривожних станів є деструктивним фактором для розвитку і функціонування навчальної діяльності молодшого школяра. У даному випадку тривожні переживання “не працюють” на актуалізацію та задоволення тих прагнень, які пов'язані з навчальною діяльністю. Відповідно, основні новоутвори, що є адекватними для молодшого шкільного віку, можуть формуватися зі значними ускладненнями. Найчастіше такі діти мають виражену шкільну дезадаптацію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, тривожні стани мають такий спектр *зовнішніх характеристик*: тимчасовість та епізодичність прояву, нестійкість у структурі особистості, наявність адаптивної та дезадаптивної форм, різного ступеня інтенсивності тривожних переживань; комбінування різного ступеня інтенсивності тривожних переживань у одних і тих самих дітей у різних соціальних ситуаціях; наявність поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів.

Внутрішні характеристики тривожних станів проявляються через глибинний зміст тривожних переживань, який змінюється відповідно до актуальних прагнень дитини, пов'язаних з віковими

завданнями її розвитку. Якщо тривожні переживання на попередніх етапах розвитку не забезпечили адекватного втілення основних прагнень дитини, то їх зміст не втрачає свого значення і на наступних етапах розвитку, актуалізуючи більш ранні прагнення дитини. Тривожні стани набувають адаптивного значення, якщо вони пов'язані з адекватними віковими тривожними переживаннями, і, відповідно, дезадаптивного значення, якщо вони пов'язані з більш ранніми переживаннями.

У молодших школярів глибинний зміст тривожних переживань, пов'язаний зі збереженням високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності. Такий зміст тривожних переживань сприяє успішній адаптації до навчальної діяльності та досягнення успіху у її межах. Глибинний зміст тривожних переживань, який пов'язаний з більш ранніми прагненнями дітей на попередніх етапах їх розвитку, ускладнює процес успішного оволодіння навчальною діяльністю і розвиток особистості молодшого школяра. Недостатня інтенсивність тривожних переживань, пов'язаних з навчальною діяльністю створює найбільш несприятливі умови для успішності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астапов В.М. Функциональный поход к изучению состояния тревоги//Тревога и тревожность/ Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001.– с.156-166
2. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Пер. с англ. А.Б. Хавина. – М.: Издательство КСП, 1996. – 243 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Из-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Винникот Д.В. Маленькие дети и их матери /Пер. с англ. Н.М. Падалко. — М.: Независимая фирма "Класс", 1998. — 80 с.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста// Собр. соч.: в 6 т., М., 1984.- т.4
6. Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
7. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью у младших школьников // Вопросы психологи. –

1982 . – №3. – с. 58-61

8. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.

9. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги// Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001.– с. 78-88.

10. Омельченко Я.М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.

11. Омельченко Я.М. Особливості емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів тривожних станів молодших школярів// Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка, т. IV, вип. 8. - К., 2004, с. 222-233;

12. Петрунук В.П., Таран Л.Н. Младший школьник. Заметки врачей-психоневрологов. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.-Л.: Государственное Учебно-педагогическое издательство, 1932.– 412с.

14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Моск. Психолого-соц. Институт; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЕК”, 2000. – 246 с.

15. Психоаналитические термины и понятия: Словарь/ Под ред. Барнеса Э., Бернарда Д. – М.: Класс, 2000. – 304 с.

16. Психологічний словник/ За ред. В.І. Войтка, – К.: В. школа, 1982. – 215 с.

17. Психологический словарь/ Под ред. Зинченко В.П. Мещеряковой Б.Г. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 440 с.

18. Психология. Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

19. Рикрофт Ч. Тревога, страх и ожидание //Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – с. 181-215

20. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.– 126с.

21. Фрейд З. Толкование сновидений. – К.: Здоровье, 1991. – 383 с.

22. Юнг К.Г. О психологии бессознательного// Собрание сочинений. Психология бессознательного: Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – с. 27-172

23. Beck A. Cognition, anxiety and psychophysiological disorders//Anxiety. Current trends in theory and research., Vol. 2. Ed. Ch. Spilberger. – New York – London, 1972. – p. 25-36

Изложены результаты исследования внутреннего содержания тревожных переживаний у младших школьников с разной интенсивностью тревожных состояний. Раскрыта особенность влияния тревожных состояний детей на школьную успеваемость.

В статье дается определение понятий: тревожность, личностная тревожность, тревожные состояния, адаптивные тревожные состояния, дезадаптивные тревожные состояния, глубинное содержание тревожных состояний.

Ключевые слова: тревожные состояния, глубинное содержание тревожных состояний.

The article includes results of the investigation of anxious feelings internal content of schoolboys with different intensively of anxious states. It is revealed the peculiarity of the impact of children's anxious states on their performance in studies.

The article gives the definition of such notions as: anxiety, personal anxiety, anxious states, adapted anxious states, unadapted anxious states, profound content of anxious states.

The key words: anxious states, profound content of anxious states.

УДК 159.9.07.01

Бушуєва Т.В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

З позицій системного підходу до психодіагностичного обстеження проаналізовано основні принципи психологічної діагностики.

***Ключові слова:** принципи психологічної діагностики, системний підхід, системно-структурний підхід, просторово-часова структура психодіагностичного обстеження, системно-функціональний підхід.*

Постановка проблеми. Останнім часом методологічні аспекти практичної діяльності психолога (зокрема, в сфері психодіагностики) отримують пріоритетний розвиток. Спеціалісти усвідомлюють, що без орієнтованої на практику методології та сучасної психологічної теорії просте маніпулювання діагностичними засобами неефективне. Якщо психодіагност реалізує «рецептурний» підхід – використання певних діагностичних методик без співвіднесення з методологічними уявленнями, без чіткого усвідомлення того, на яких принципах він стоїть в своїй роботі, це якраз і є той «фельдшеризм», про який писав Л.С.Виготський. В 30-ті роки минулого сторіччя Л.С.Виготський вбачав одну з головних помилок сучасної йому педології у нестачі уваги до практичної роботи, культури діагностики, які перебували в не розробленому вигляді. «Власне цьому мистецтву ніхто не навчає педолога», - констатував він [5, арк.299].

Суттєвою особливістю сучасної психодіагностики є те, що вона «із мистецтва спеціаліста починає перетворюватися в технологічний процес» [20, арк.18]. Розробка психодіагностичної технології передбачає, зокрема, і визначення принципів психологічної діагностики, принципів діагностичної діяльності психолога. В

першому російськомовному навчальному посібнику з психодіагностики, який вийшов у 1987 році за редакцією О.О.Бодальова та В.В.Століна [12], автори визнавали як недолік відсутність в книзі розділу, присвяченого принципам організації та проведення діагностичного обстеження. В подальшому питання визначення принципів психологічної діагностики привертає увагу науковців (Т.С.Кабаченко, С.Т.Посохова, Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, О.Г.Шмельов, Ю.А.Цагареллі та ін.), однак не можна констатувати, що на сьогодні це питання однозначно і повно розв'язане.

Відсутня єдність у визначенні принципів психодіагностики як основних вихідних положень, що визначають правила отримання та пояснення психологічної інформації (дозволяють з методологічних позицій «поглянути» на процес діагностики). В системі цих принципів виокремлюються різні компоненти. Так, одні автори виділяють дві групи принципів: загальні (методологічні принципи психології, спільні для всіх психологічних дисциплін, в тому числі і для психодіагностики) та особливі (специфічно психодіагностичні) [18]. Інші - розрізняють методологічні принципи діагностики та методичні принципи (принципи організації методичних матеріалів та процедур)[20].

При цьому автори не формулюють критерії розмежування принципів психодіагностики. Виходячи із змістових характеристик виділених груп, ці критерії можна було б коротко визначити відповідно, по-перше, «спільне – окреме», по-друге, «загальне – конкретне». Зрозуміло, що ці підходи не суперечать, а доповнюють один одного. Визнаючи правомірність другого підходу, зауважимо щодо першого, що простого означення спільності принципів недостатньо, оскільки загальні методологічні принципи психології набувають конкретних форм в контексті психодіагностичного знання і необхідно конкретизувати реалізацію цих принципів в психодіагностичному обстеженні.

Мета статті - проаналізувати принципи психодіагностики, розглядаючи останню з позицій системного підходу.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Системний підхід в психології розробляється в працях Б.Г.Ананьєва, В.А.Ганзена, В.П.Кузьміна, Б.Ф.Ломова, І.В.Прангішвілі, В.Н.Спіцнадея,

Е.Г.Юдіна та ін. Сьогодні системний підхід все ширше застосовується в різних галузях психології, забезпечуючи цілісне вивчення психіки людини з урахуванням її складної будови та різноманітності зовнішніх зв'язків.

В психодіагностиці системний підхід реалізується стосовно:

- самої психологічної діагностики як складової психологічної науки та практики (концепція психодіагностики як інтегративної науково-технологічної дисципліни (О.Г.Шмельов), система психології вимірної індивідуальності (Л.Ф.Бурлачук), системно-діяльнісний підхід до аналізу специфіки психодіагностики в освіті (С.М.Костроміна), підхід до медичної психодіагностики як системи діяльності (О.Ю.Щелкова) та ін.);

- методів психодіагностики (системно-стильовий метод діагностики особистості (Б.Б.Коссов), системне вимірювання психічних характеристик суб'єкта професійної діяльності (Р.Х.Тугушев), системна психодіагностика на приладі «Активациометр» (Ю.А.Цагареллі) та ін.);

- психодіагностичного обстеження (психодіагностичної діяльності психолога). Розглянемо цей аспект докладніше.

Згідно до основних положень системного підходу, аналіз складної динамічної системи, якою є психодіагностичне обстеження, передбачає її розгляд в структурному та функціональному планах.

З точки зору структури психодіагностичне обстеження як системна організація проявляється як у супідрядності та взаємодії окремих структурних компонентів діагностичного процесу, так і в послідовному розгортанні в часі його етапів. Тобто з позицій системного підходу структуру процесу психологічної діагностики можна оцінити як двовимірну – «просторово-часову» структуру.

«Просторову» структуру психодіагностичного процесу складають структурні компоненти. Серед різноманітних поглядів щодо цих компонентів своєю ґрунтовністю вирізняється аналіз психодіагностичного процесу О.Ф.Ануфрієвим [2], який виділяє структурними компонентами: об'єкт та суб'єкта психодіагностики, психодіагностичне завдання та ситуацію, засоби психодіагностики, психодіагностичне заключення.

Системний підхід до дослідження певного явища вимагає його розгляду в кількох аспектах, зокрема, як частини системи і, з іншого плану, як більшої системи по відношенню до частин, які її складають. Отже, структурні компоненти психодіагностичного процесу, в свою чергу, мають розглядатися як системи.

Аналіз структурних компонентів психодіагностичного процесу показує:

1. Об'єкт психодіагностики виступає для психолога і як співсуб'єкт діагностичної діяльності, і як функціональна система психічної регуляції. З позиції системного підходу в психології система психічних явищ багаторівнева і будується ієрархічно. Врахування складної ієрархічної будови об'єкта діагностики визнається [7] загальним принципом організації психодіагностичного обстеження. Формулюється принцип системності, який полягає в тому, що досліджуване явище вивчається з урахуванням його сутнісних взаємозв'язків з іншими явищами. Уявлення про системні взаємозв'язки діагностованих характеристик дозволяє коректно сформулювати гіпотези, скомпонувати батарею методик, визначити процедури аналізу даних.

Багатовимірність та багаторівневність, складність ієрархічної будови можуть бути розкриті тільки тоді, коли система розглядається в розвитку. Саме існування системи полягає в її розвитку. Загальнопсихологічний (загальнонауковий) принцип розвитку передбачає вивчення психічних явищ з урахуванням їх динаміки. При цьому розрізняються два плани аналізу становлення психічних особливостей людини: в макродинаміці та в мікродинаміці психічної діяльності в конкретній ситуації. Відповідно в психодіагностиці формулюються принцип структурно-динамічної цілісності та динамічний принцип.

Принцип структурно-динамічної цілісності (структурно-динамічний принцип) [20] - розуміння того, що окремі сторони психічного (психічні процеси, функції, окремі сфери) не ізольовані, а проявляються цілісно, системно, розвиток є послідовною «побудовою» ієрархічно організованих рівневих структур, поетапним перетворенням однієї системної організації психіки в

якісно іншу. Діагностовані характеристики базуються на єдиній структурно-організованій динамічній системі, яка цілісно реагує на зовнішні впливи, перетворюючи та ампліфікуючи їх завдяки власній внутрішній активності. Відповідно до цього принципу кожна конкретна психічна особливість людини оцінюється з точки зору і вікової співвіднесеності, і онтогенетичної закономірної послідовності розвитку.

Будь-які прояви психічної діяльності, психічна функція чи процес не можуть існувати поза часом і простором, зокрема, і протягом конкретного психодіагностичного обстеження. Діагностичні методики дозволяють оцінювати показники, які змінюються навіть в процесі виконання завдань методик. Це, в свою чергу, пред'являє певні вимоги до аналізу отримуваних даних – останні необхідно розглядати в часовому та просторовому контексті, а також, в контексті зміни ресурсних можливостей обстежуваного (виснаження, збудження чи інші особливості працездатності та зміни діяльнісних характеристик протягом обстеження). Вимога врахування динаміки психічних характеристик людини як протягом всього шляху онтогенетичного розвитку, так і безпосередньо в процесі обстеження формулюється як динамічний принцип або принцип цілісного врахування динаміки стану обстежуваного [20].

Динаміка ресурсних можливостей обстежуваного в процесі діагностики є одним із елементів системи змінних, що обумовлюють достовірність отримуваних результатів. Необхідність розглядати досліджувані феномени, виходячи із закономірної взаємодії доступних емпіричному контролю факторів, передбачає принцип детермінізму – один з головних пояснювальних принципів наукового пізнання. Системний підхід вимагає розуміння детермінації психічних явищ як системної, тобто багатопланової, багаторівневої, багатовимірної, що включає явища різних порядків та трактується в плані зв'язків, які визначаються поняттями «умова», «фактор», «передумова», «опосередкування» та ін. [11]. Одним із аспектів реалізації цього принципу в психодіагностиці є положення про необхідність врахування (при плануванні обстеження та інтерпретації його результатів) впливу змінних, включених в систему взаємодії «психодіагност – обстежуваний».

Зазвичай виділяються ситуаційні змінні, змінні мети обстеження та завдання, змінні особистості обстежуваного та психолога.

2. Наступний структурний компонент діагностичного процесу - суб'єкт психодіагностики. Зрозуміло, що підготовленість суб'єкта психодіагностичної діяльності та його професійно-етична позиція є одним з провідних факторів ефективності діагностики. Вимоги до психолога - діагноста сконцентровані в принципах теоретико-методологічного «позиціонування», професійної компетентності, етичних принципах.

Принцип теоретико-методологічного «позиціонування» психолога формулюється Н.Я Семаго та М.М.Семаго [20] стосовно діагностичної складової діяльності психолога освіти. На нашу думку, його можна розглядати як загальний принцип діагностичної діяльності психолога. Цей принцип передбачає необхідність позначити (визнати) власну теоретичну концепцію, прихильність до певної наукової школи. Реальна практика змушує психодіагноста замислитися над тим, наскільки однозначно або еклектично використовує він ті чи інші теоретичні підходи, в межах якої теорії проходить його діагностична робота та на яких методологічних принципах побудована організація діагностичної діяльності.

Методологічна невизначеність «розмиває» цільність теоретичних та практичних розробок психолога і, в кінцевому рахунку, зумовлює зниження ефективності роботи.

Важливість цього принципу визначається особливостями психодіагностичної діяльності. Дослідники одностайно визнають атрибутивною характеристикою психодіагностичної діяльності психолога використання ним множини концепцій. При цьому інколи постулюється [4], що еклектичність, згубна для теоретичних досліджень, і неминуча, і необхідна в практичній роботі. Різні наукові концепції центруються на різних типах психологічних проблем, тоді як практику доводиться мати справу з ними всіма. Тобто широта спектру психодіагностичних завдань зумовлює необхідність використання в роботі психодіагноста багатьох концепцій, що зумовлює «неминучу» еклектичність. На нашу думку, повинна іти мова не про еклектичний, а про інтегративний підхід. Психодіагност має використовувати в роботі різні концепції

при визначеній методологічній позиції. Вміння психодіагноста співставляти різні теоретичні підходи та різні концепції для вирішення конкретного завдання надає його роботі евристичний характер та визначається [19] показником підготовленості психолога до психодіагностичної роботи.

Принцип професійної компетентності вимагає від психолога братися за розв'язання тих питань, за якими він професійно підготовлений; бути кваліфікованим спеціалістом в галузі психології, зокрема психодіагностики, теорії психологічних вимірювань, варіаційної статистики. Цей принцип формулюється як елемент етичної складової діяльності психолога.

Питання етичних принципів психодіагностики активно і широко обговорюється в психологічній літературі, однак до сьогодні ці принципи ще не сформульовані в загальноприйнятому вигляді. Основними етичними вимогами до психолога – діагноста визнаються: принцип відповідальності, забезпечення суверенних прав особистості та не нанесення шкоди обстежуваному, принцип об'єктивності (безпристрасності), конфіденційності, обмеженого розповсюдження психодіагностичних методик (принцип професійної таємниці).

3. Наступний структурний компонент діагностичного процесу – психодіагностичне завдання – пізнавальне науково-практичне завдання, яке розв'язується практичним психологом (і протиставляється науково-дослідницькому завданню). В конкретному психодіагностичному обстеженні таке завдання виступає в якості системоутворюючого фактору, який визначає як стратегію і тактику проведення обстеження, так і характер системного опису його результатів – психодіагностичного заключення.

Сьогодні в психологічній літературі обговорюється проблема класифікації (типології) психодіагностичних завдань. Побудова єдиної типології, яка охоплює різні сфери психодіагностичної практики і має можливість розвитку, дозволить створити практико-ефективні стратегії включення психолога в клінічну, навчально-виховну, т.п. діяльність та здійснити новий крок в розвитку теоретичних основ діяльності практичного психолога. Пропонуються різні класифікації завдань шкільної, професійної,

медичної психодіагностики (Ю.З.Гільбух, І.В.Дубровіна, Л.Г.Терлецька, О.Ю.Щелкова та ін.).

Розробляючи класифікацію психодіагностичних завдань діагностичної діяльності спеціалістів освіти, С.М.Костроміна [9] формулює принципи побудови класифікації: а/ самостійність фрагментів (синдромакомплексів) в залежності від області прояву та ступеня вираженості характерних симптомів; б/ типовість для освітянської практики; в/ багатовимірність (різноманітність у феноменологічному прояві та детермінованості); г/ мультидисциплінарність (антропоцентрованість категорій та соціально-психологічного контексту використання). На нашу думку, перспективний напрям розробки принципів побудови класифікації психодіагностичних завдань пов'язаний з аналізом структури діагностичного завдання, компонентами якого визначаються [2] мета, умови та проблемна ситуація.

4. Наступний структурний компонент діагностичного процесу – засоби психодіагностики. Оригінальний структурний опис системи засобів психодіагностики представлений О.Ф.Ануфрієвим [2]. До засобів психодіагностики ним віднесені:

1) засоби діагностичного опису об'єкта (схеми психологічної детермінації, психодіагностичні таблиці, структурні моделі психіки), 2) засоби опису психодіагностичного процесу (психодіагностограми, діагностичні алгоритми), 3) методи виміру та оцінки (психодіагностичні методики), 4) методи побудови психодіагностичного заключення (логічні методи психодіагностичного діагнозу, інтуїція).

Аналіз засобів психодіагностики з позицій системного підходу дозволяє: по-перше, визначити «точки росту» психодіагностики в розробці психодіагностичної технології; по-друге, сформулювати принципи, які задають вимоги щодо використання діагностичних засобів та методичних прийомів при проведенні обстеження.

Перш за все, це принцип методологічної визначеності діагностики (ще формулюється як: принцип єдності методології та діагностики [20], принцип несуперечливості діагностичних методик та процедур [7]), який виходить з необхідності тісного зв'язку між теоретичними позиціями психолога, відповідної їм методології та

використанням конкретних діагностичних засобів, «побудованих» на базі тієї ж методології. У відповідності з цим принципом визначається можливість використання певного діагностичного інструментарію, адекватного психологічній теорії, в рамках якої працює психодіагност. Реалізація принципу забезпечує несуперечливість використовуваних методик та процедур внаслідок їх спільного методологічного базису.

Крім того, методика, яку обирає психодіагност для конкретного обстеження, має бути адекватною поставленому завданню та психодіагностичній ситуації [1, 12, 14, ін.].

Вимога адекватності поставленому завданню передбачає оцінку придатності методики для цілей конкретного обстеження: чи відповідають психометричні характеристики тесту актуальному діагностичному завданню, чи підходить методика для людини, яка обстежується, т.п. Важливим моментом є розуміння і врахування психологом обмежень у використанні конкретних методик, допущень, які були зроблені при їх розробці.

Вимога адекватності методики психодіагностичній ситуації передбачає врахування двох характеристик ситуації: добровільність (примусовість) участі людини в обстеженні та адресат психодіагностичної інформації. Ситуація експертизи (яка передбачає примусовість участі в обстеженні) накладає жорсткі вимоги до захищеності методик від можливої фальсифікації внаслідок усвідомленої стратегії обстежуваного. Врахування того, хто є адресатом психологічної інформації та яка відповідальність психодіагноста у виборі способів втручання в ситуацію обстежуваного, дозволяє надати перевагу певним типам методик в певних типах ситуацій (якщо психодіагностична інформація використовується спеціалістом-суміжником для постановки непсихологічного діагнозу – бажані нормативне оцінювання та прогноз; якщо психолог формулює психологічний діагноз в умовах психологічного консультування, переважно використовуються можливості нетестових діагностичних засобів, ідеографічних методик, т.д.).

Н.Я.Семаго та М.М.Семаго [20] формулюють вимогу оцінки поліфункціональності методики. Ця властивість визначається тим, що кожна конкретна методика, з однієї сторони, орієнтована

переважно на вивчення якоїсь певної психічної характеристики (певних параметрів), але, з іншої сторони, може бути використана і для оцінки ряду інших параметрів. Аналогічне положення формулюється Ю.А.Цагареллі [21] як принцип універсальності – перевага надається більш універсальним методикам, які дозволяють діагностувати більшу групу параметрів. Чим більш поліфункціональна (універсальна) методика, тим ефективніше виявляється її використання в процесі обстеження. Ця ефективність зумовлюється, зокрема, і можливістю реалізації принципу комплексної діагностики.

Принцип комплексної діагностики [8, 14] (принцип стереоскопічності оцінки [20]) передбачає поєднання різних методичних прийомів при діагностиці однієї і тієї ж психічної властивості, а також поєднання методик, спрямованих на діагностику споріднених психічних властивостей. Вимога комплексності обумовлена існуючими обмеженнями в застосуванні конкретних методик діагностики. Поєднання різних засобів отримання діагностичної інформації дозволяє підвищити її надійність. На основі результатів виконання тільки однієї методики неможливо повністю оцінити навіть одиничний феномен або прояви одного аспекту психічної активності. Результати однієї методики мають бути перевірені іншими методиками, орієнтованими на вивчення тих же показників.

Певним інтегруючим принципом виступає принцип мінімізації, в трактуванні якого можна виділити три аспекти:

- 1) мінімізація витрат;
- 2) мінімізація (достатність) діагностичної інформації;
- 3) мінімізація втручання.

Принцип мінімізації витрат (принцип максимальної ефективності при мінімальній тривалості та енерговитратності [20]; максимальної ефективності діагностики – максимум надійності при мінімумі витрат [12]) – передбачає, що склад та обсяг діагностичних процедур має бути необхідним та достатнім. Діагностичні засоби, які обирає психолог, мають забезпечити мінімум витрат часу на проведення обстеження і, відповідно, витрат сил (ресурсів) обстежуваного та психодіагноста. Кожна обрана методика повинна

бути найменш трудомісткою з тих, які дозволяють отримати потрібний результат. Надлишок застосовуваних методик становить загрозу якості отримуваної інформації (оскільки породжує стомлення обстежуваного, втрату мотивації). Цей принцип в певній мірі можна розглядати як реалізацію в психодіагностиці відомого загальнонаукового принципу простоти, який стосовно організації експериментальних досліджень формулюється як принцип методичної простоти (чим технологічно простіше організовано дослідження, чим простіше статистичні процедури обробки даних, тим надійніше та переконливіше підсумкова інтерпретація).

З точки зору реалізації принципу мінімізації витрат має визначатися і вся «побудова» процедури діагностики: чергування ускладнених енергоємних методик та легких, спрямованість зміни складності завдань, багатоаспектність аналізу результатів виконання окремих діагностичних методик.

Разом з тим, обсяг отримуваної психологічної інформації має бути необхідним та достатнім для розв'язання психодіагностичного завдання. Нема потреби в максимальному збільшенні обсягу інформації, оскільки в роботі психодіагноста надлишкова інформація «може бути не менш негативним фактором, ніж відсутність інформації» [15, арк.6]. Дослідження показують [3], що значне збільшення обсягу діагностичних даних, які повинен враховувати психолог, приводить до зниження точності прогнозу. Надлишок психодіагностичної інформації ускладнює аналіз, заважає розставити акценти у висновку.

Цей другий аспект принципу мінімізації можна визначити як принцип достатності діагностичної інформації. В психологічній літературі різні аспекти цього принципу розглядаються в принципах: достатнього мінімуму [6], конкретності [18], достатності [21] та розумної достатності [13].

Виходити із принципу достатнього мінімуму означає оцінювання (вимірювання) саме тих психічних якостей особистості, без знання про які неможливо досягти мети конкретного психодіагностичного обстеження.

Принцип конкретності підкреслює відносність психологічного діагнозу. Організація обстеження, вибір діагностованих психічних характеристик визначаються відповідністю психічного розвитку та

стану людини тим вимогам, які пред'являє конкретна життєва ситуація. Зрозуміло, що діагностика психологічної готовності дитини до навчання в загальноосвітній школі та в гуманітарній гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов потребує орієнтації на різні діагностичні параметри.

Принцип достатності передбачає достатність батареї методик для діагностичного охоплення психічних характеристик.

Стосовно психодіагностики в руслі психологічного консультування визначається принцип розумної достатності - недоцільність «розширення діагностики», якщо на те нема необхідних показань та необхідність наступного сеансу обстеження тільки на основі аналізу попередньої діагностичної інформації.

Нарешті, третій аспект розгляду принципу мінімізації – в контексті мінімізації втручання, впливу, породжуваного самим фактом здійснення психодіагностичного обстеження [7]. Психолога цікавить саме природність психічних проявів людини. Не випадкова тому вимога забезпечення звикання обстежуваного до умов, процедур психодіагностичного обстеження та комфортності останнього за фізичними, соціально-психологічними параметрами. Психодіагностична екологічність визначається [19] одним з показників підготовленості психолога до психодіагностичної діяльності.

Отже, структурні компоненти психодіагностичного процесу: об'єкт, суб'єкт психодіагностики, психодіагностичне завдання та ситуації, засоби психодіагностики, психодіагностичне заключення - складають «просторову» структуру системного процесу психологічної діагностики. «Часову» структуру психодіагностичного обстеження складають послідовно здійснювані, логічно зв'язані етапи проведення обстеження.

Вже традиційним є аналіз психодіагностичного обстеження як нормативного, такого що розгортається в часі та включає певні, суворо послідовні етапи. Самі ж ці етапи визначаються по-різному. В розгорнутому вигляді етапами психодіагностичного обстеження визначаються:

- вивчення практичного запиту
- формулювання психологічної проблеми

- вибір методик обстеження
- використання методик
- формулювання психологічного діагнозу (з прогнозом)
- розробка рекомендацій [16].

В стислому вигляді етапи діагностичної діяльності психолога як процесу переробки інформації, що веде до прийняття рішення, зводяться до трьох етапів:

- збір даних;
- переробка даних та інтерпретація результатів;
- прийняття рішення (діагноз і прогноз) [3].

Незалежно від ступеня повноти та аспекту відображення змісту психодіагностичного процесу у виділених етапах, автори підкреслюють необхідність враховувати взаємообумовленість послідовних етапів, відхилення в реалізації кожного із яких приводить до виникнення діагностичних помилок. Дане положення можна визначити як принцип узгодженості та взаємозв'язку етапів обстеження. Згідно з цим принципом всі етапи роботи з обстежуванним повинні бути взаємозв'язані і підлягати «корегуванню» в залежності від результатів попереднього етапу. Так, необхідно застосовувати алгоритм зміни діагностичної гіпотези в світлі отримуваних даних (правило Байєса [10], яке визначає зміну гіпотези обстеження на наступному етапі діагностики в залежності від результатів, отриманих на попередньому етапі).

Представлені компоненти психодіагностичного процесу складають «просторово-часову» структуру системного процесу діагностики. Структурні якості системи невід'ємні від її функціональних характеристик. З функціональної точки зору система характеризується її зв'язками із зовнішнім середовищем та активністю. При розумінні активності системи як спрямованості на отримання кінцевого корисного результату, саме цей результат – мета – постає в якості «системоутворюючого фактору».

При розгляді функціонального аспекту психологічної діагностики виділяються два плани аналізу:

- мета системи, яка в загальному вигляді визначається як отримання психологічного діагнозу;
- зв'язки системи із зовнішнім середовищем.

В основі сучасних уявлень про сутність психологічного діагнозу у вітчизняній психодіагностиці лежить концепція Л.С.Виготського – А.А.Невського [5]. Психологічний діагноз як вид системного опису в психології розглядається як такий, що носить комплексний характер і містить опис структури виявлених психічних властивостей, оцінку та можливе причинне пояснення поточного (теперішнього) та прогноз майбутнього стану об'єкту діагностики [1, 2, 3, 14, ін.]. При цьому багаторівнева структура психологічного діагнозу має бути внутрішньо узгодженою в рамках певної методології у відповідності із принципом теоретико-методологічного позиціонування. Побудова психологічного діагнозу розглядається системоутворюючим функціональним компонентом діагностичної діяльності психолога, основою для розробки рекомендацій, які повинні бути змістовні, давати цілком певні, чіткі вказівки щодо заходів, які слід застосувати до обстежуваного.

Аналіз особливостей надання психологом користувачу інформації стосовно результатів обстеження та рекомендацій виводить в другий план розгляду функціональних характеристик системи психодіагностики: зв'язків із зовнішнім середовищем. Згідно до системних уявлень, дослідження об'єкта як системи передбачає аналіз умов його існування та взаємодії з елементами оточуючого середовища. Єдність системи та середовища виступає однією з основних, базових системних якостей. Елементами оточуючого середовища можуть розглядатися і користувачі психодіагностичної інформації – колеги-психологи, психіатри, педагоги та інші спеціалісти, батьки обстежуваних дітей, ін. Взаємодія психолога з ними регулюється рядом правил та принципів, зокрема етичними принципами (принцип психопрофілактичного повідомлення результатів, ін.), принципом безоціночності [1, 3, 18, ін.], який відображує неправомірність при повідомленні психологічної інформації використання оціночних критеріїв (оцінювання особистісних якостей з точки зору моралі або власних уявлень про те, «що добре, а що погано»).

Висновки. Інтенсивний розвиток практичної психології зумовлює актуальність проблеми визначення методологічних засад

практичної діяльності психолога та психотехнологій. Розробка психодіагностичної технології передбачає, зокрема, виокремлення системи принципів психологічної діагностики. Аналіз принципів психодіагностики може бути здійснений в контексті системного підходу.

Системний підхід реалізується в психодіагностиці стосовно самої психологічної діагностики як складової психологічної науки та практики, стосовно методів психодіагностики та психодіагностичного обстеження. З позицій системного підходу психодіагностичне обстеження розглядається в структурному плані – як двовимірна «просторово-часова» структура, у функціональному плані – як система, що має певну мету та характеризується зв'язками із зовнішнім середовищем.

Системний підхід до психодіагностики дозволяє забезпечити необхідну повноту опису та інтегрувати основні принципи психологічної діагностики, дотримання яких зумовлює ефективність психодіагностичної діяльності психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 512 с.
2. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – М.: «Ось -89», 2006. – 192 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
4. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч.1. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
5. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Собр. Соч., т.5. – М.: Педагогика, 1983. – с.257 – 321.
6. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника. – К.: ИП АПН Украины, 1993. – 272 с.
7. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.

8. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

9. Костромина С.Н. Структурно-функциональная организация психодиагностической деятельности специалистов образования. Автореф. дис.... доктора психол. наук. – СПб., 2008.

10. Лаак Я. тер Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: изд-во ИПП, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384с.

11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

12. Общая психодиагностика// Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.: изд-во МГУ, 1987. – 304 с.

13. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога.- М., 1996.- 352 с.

14. Основы психодиагностики// Под общей ред. А.Г.Шмелева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.

15. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика.// Под ред. В.В.Столина, А.Г.Шмелева. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 152 с.

16. Практическая психология образования// Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.

17. Психодиагностика и психокоррекция// Под ред. А.А.Александрова. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.

18. Психодиагностика: Конспект лекций/ Сос. С.Т.Посохова. – М.: ООО «Изд-во АСТ», СПб.: ООО «Сова», 2004. – 156 с.

19. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом// Под ред. А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Л.Г.Лаптева. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001 – 640 с.

20. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

21. Цагарелли Ю.А. Системная психологическая диагностика на приборе «Активациометр».- Уч. пособие. - Казань: МНО «Акцептор», 2008.-268 с.

С позиций системного подхода к психодиагностическому обследованию проанализированы основные принципы психологической диагностики. Ключевые слова: принципы психологической диагностики, системный подход, системно-структурный подход, пространственно-временная структура психодиагностического обследования, системно-функциональный подход.

From the position of system approach to psychodiagnosis survey were analyzed basic foundations psychodiagnostics. Key words: foundations psychodiagnostics, system approach, system-structural approach, space-time structure psychodiagnosis survey, system-functional approach.

УДК 159.922.6: 159.964.21

Макарчук Н.О.

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

КОНФЛІКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПЕРЕТВОРЕННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ

Здійснено теоретичний аналіз проблеми конфліктності особистості у контексті виділення і формування особистісних детермінант. Досліджено теоретичні передумови формування особистісних детермінант як психологічних одиниць до перетворення конфліктності особистості в усвідомлений ресурсний потенціал особистісного зростання.

Ключові слова: онтогенез, детермінізм, детермінація, особистісні детермінанти, психологічні властивості, конфліктність.

Онтогенетичний розвиток особистості процес багатоаспектний і складний. Саме з цієї позиції доречним і актуальним, в залежності від кожного етапу розвитку суспільної та індивідуальної історії особистості, як феномену розвитку суспільства, є припущення щодо існування психологічних одиниць у структурі особистості, які відображають загальну картину онтогенезу, обумовлюють його динаміку та впливають на його ефективність.

Формування історії людського суспільства та спроби її обґрунтування, в більшості випадків, здійснюються через аналіз сукупності внутрішніх, суб'єктивних суперечностей у структурі особистості людини, як одиниці суспільства. Визначення і констатація суперечностей виступає одним із загальноновизнаних положень до дослідження процесу розвитку та становлення особистості, так як на кожному етапі суперечності набувають власного змісту, форми виявлення, способів та засобів до їх розв'язання.

Психологічна динаміка впливу суперечностей на особистість має свою специфіку. Так, на перших порах вони не усвідомлюються суб'єктом, а на подальших етапах найчастіше стають об'єктом його самосвідомості, переживаються ним як незадоволення собою, як свідоме активне прагнення до самовдосконалення.

Дослідження природи існування суперечностей як динамічних рушійних сил онтогенетичного розвитку особистості стає необхідним особливо в умовах сучасності. Суперечності розглядаються як рушійні сили становлення особистості та індивідуальності, водночас, не буде помилковою констатація того, що актуальною для психологічної науки виступає проблема визначення сутності поняття „особистісні детермінанти” в контексті конкретизації їхнього взаємозв'язку з суперечностями.

Проблема внутрішньої детермінації поведінки сучасними науковцями визначається крізь призму обґрунтування специфіки свідомості та самосвідомості як основних чинників даного аспекту [1].

Структура самосвідомості та її основні компоненти означаються через систему психологічних особливостей сутність яких носить

суто індивідуальний характер, водночас, на основі аналізу можна виділити наступні:

- уявлення особистості про функціонування власного “ідеального - Я” природа походження якого визначається інтегративними формами фіксації свідомого та несвідомого в структурі особистості, яке детермінує появу моральних інстанцій як першооснов до формування в особистості таких категорій та критеріїв поведінкової активності як совість, обов’язки, відповідальність;

- сформованість інтегративної системи, яка забезпечує усвідомлення особистістю структурних відмінностей та одночасного взаємообумовлення функціонування в єдиній структурі особистості “Я” та її суб’єктивності. Характер даного функціонування забезпечується здатністю особистості до встановлення якісних відмінностей у функціонуванні внутрішнього досвіду та його оцінки з позиції інстанцій “реального - Я” та “ідеального - Я”;

- здатність до адекватної самооцінки, яка обумовлюється реальними ситуаціями життєдіяльності та здатністю особистості до усвідомлення внутрішніх ресурсів як передумов адекватного оцінювання як ситуації, так і самої себе у даній ситуації;

- реалізація внутрішнього досвіду на основі сформованих моральних принципів та критеріїв, що реалізуються особистістю у власних поведінкових актах.

Найчастіше проблема детермінації розглядається в контексті розвитку особистості. Образ, дія і мотив визначаються як детермінанти, що впливають на життя і поведінку всіх індивідів. Однак, означені детермінанти впливають на сприйняття людиною власної особистісної структури, соціальне буття якої породжує новий тип організації психічного життя, в поведінці якої з’являється внутрішній план позначений терміном “свідомість” [1].

Б.Ф.Ломов в ракурсі проблеми детермінації особистості виокремлює основний компонент – особистісна активність, відмічаючи, що соціалізація неподільно пов’язана з індивідуалізацією, що і обумовлює появу самодетермінації, так як особистість не тільки вчиться свідомо організовувати своє власне життя, а й визначати, в тій чи іншій мірі, свій особистий розвиток, у

тому числі і психологічний [4]. Психологічні якості індивіда формуються у життєдіяльності, накладають певний відбиток на його поведінку, на стиль діяльності та спілкування з оточуючими. Звідси, виокремлюється принцип, сутність якого полягає у цілісному пізнанні психічних явищ і передбачає виділення системи детермінант.

Багатоплановість та багаторівневість психічного обумовлюється існуванням значної кількості детермінант, де поряд із причинно-наслідковими зв'язками в їх число входять загальні і спеціальні передумови психічних явищ, зовнішні та внутрішні фактори та ін. Різні детермінанти діють як паралельно, так і послідовно, мають обмежену “зону впливу” та “вагу”. Співвідношення між детермінантами досить рухливе. Рухливість детермінант, їх зміни носять закономірний характер, будучи необхідною умовою розвитку суб'єкта, його психіки і поведінки. Розгляд детермінізму, детермінації і конкретизація психологічної сутності детермінант вимагає встановлення їх специфічних зв'язків, що забезпечить уникнення хибного розуміння даного поняття.

Психологічним та соціальним фоном для встановлення означених спільних характеристик є “особистість” як феномен суспільного розвитку, основною сутнісною категорією якого виступає людина з розвиненою свідомістю та самосвідомістю. Саме структура особистості як цілісне системне утворення, з усією сукупністю соціально значущих психічних властивостей, стосунків та дій індивіда, що склалися у процесі онтогенезу і скеровують його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності та спілкування, надає необхідний науковий матеріал до розуміння одиниці процесу детермінації – особистісної детермінанти. Аналіз місця та структури особистісних детермінант з позиції розуміння цілісності особистості як структури, дозволяє встановити сутність і взаємозв'язок особистісних детермінант з розвитком та становленням особистості (рис.1). Система формування особистісних детермінант та її обґрунтування базується на визнанні їх залежності від специфіки детермінізму як процесу, детермінації як особистісної активності, характерологічних якостей особистості та об'єктивних передумов до становлення особистості.

Психологічна сутність даної категорії визначається як закономірна і необхідна залежність психічних явищ від породжуючих їх факторів. Зокрема, позиції та узагальнення вітчизняних науковців щодо визначення детермінізму, представляють його як дію зовнішніх причин через внутрішні умови та дію внутрішнього через зовнішнє. Можливо у даному контексті мова йде саме про створення історії особистості, дослідженням якої присвячені роботи Л.С.Виготського [2].

Водночас, треба відзначити, що дане визначення є одностороннім і вимагає більшого доповнення за рахунок констатації того факту, що саме діяльність, зокрема, предметна, сприяє двостороннім змінам: суб'єкт змінюючи реальний світ змінюється і сам. Дані зміни, що супроводжують людину у процесі реалізації нею основних завдань провідної діяльності, сприяють утворенню зовнішніх та внутрішніх характеристик особистості.

Під зовнішніми характеристиками розуміються продукти матеріальної та духовної культури, у яких втілюються потенціальні сутнісні сили людини, а під внутрішніми – саме сутнісні структурні одиниці психіки, які формуються у процесі їх об'єктивації у діяльності та у продуктах діяльності.

Виходячи з такого розуміння детермінізму, виділяються і види детермінізму, а саме: системний детермінізм, детермінізм типу зворотнього зв'язку, детермінізм статичний та детермінізм цільовий. Найбільш поширеною і всеохоплюючою формою, що дозволить визначити психологічну сутність особистісних детермінант як системних утворень особистості, є розгляд детермінізму крізь призму зворотнього зв'язку, тобто, через розуміння наслідку та його причин і їх взаємозв'язку [7]. Таким чином, принцип детермінізму дозволяє конкретизувати проблему особистісних детермінант не крізь призму спрощеного їх розуміння, а саме як внутрішніх, глибинних психологічних одиниць, що відображають у собі зміст цілого в даному випадку зміст психічного.

Звідси, особистісні детермінанти можна визначити в якості психологічних одиниць, що відображають у собі структуру та систему цілого, що представлено психологічним в особистості [2].

Особистісні детермінанти це і причина і наслідок, що обумовлюються історією функціонування особистості, характером її соціальних взаємодій та специфікою функціонування психічних станів як компонентів структурної організації її психіки. Особистісні детермінанти формуються протягом онтогенетичного розвитку особистості, визначають його динаміку, змістовне наповнення якої впливає від сформованості особистості як структури до якої входять психологічні властивості, як форми проєкції особистістю власного внутрішнього досвіду. Саме тому вагомим значення у дослідженні особистісних детермінант набуває встановлення взаємообумовленості, взаємозв'язку та специфіки впливу психологічних властивостей на становлення й спрямування структури особистості.

Психологічні властивості – це структури, що формують динамічні образи та форми спрямованості особистості, її здібностей та характеру, входять до системно-структурної організації особистості і створюють узагальнений психологічний образ власного “Я”. Усі психологічні властивості особистості взаємопов'язані і взаємозумовлені, сплетені в одне ціле і мають прояв у конкретних видах діяльності. Наприклад, індивідуально-психологічні особливості в емоціях та волі – це емоційна збудливість і стійкість, рішучість, ініціативність особистості. У кожний даний момент емоційне переживання вже не те, яким було перед цим, і ще не те яким ми його передчуваємо, та водночас, певні переживання стають панівними, забарвлюючи всю поведінку людини, проявляючись у настрої як емоційному стані.

Психологічні властивості набувають характеру негативного впливу на розвиток особистості та її стійкість, як характерологічну особливість, лише у випадку їх переходу зі ситуативного прояву в якість афективних рис та у подальшому у форми психічних станів, які проявляються внаслідок стимулів, що мають як внутрішню причинність, так і зовнішньо детерміновані.

Вищеозначене підтверджується визначенням Н.Д. Левітова, який вказує на існування так званих психічних станів особистості, і визначає їх як цілісну характеристику психічної діяльності за визначений термін часу, що відображає специфіку протікання психічних процесів у залежності від характеру відображуваних

предметів і явищ дійсності, передуючого стану і психологічних якостей особистості [6].

Водночас, такі психологічні властивості як тривожність, агресивність, ригідність впливають на функціонування особистості. У випадку їх деструктивного спрямування, продукують, шляхом проекції внутрішніх суперечливих тенденцій на об'єктивне оточення, конфліктні тенденції у взаємодію. Дані психологічні властивості виступають одиницями психічного, які вказують на певні специфічні особливості у функціонуванні психічного. Дослідження таких психологічних одиниць дає можливість встановити характер функціонування особистості як шляхом встановлення специфіки їх прояву в соціальних взаємозв'язках, так і шляхом дослідження їхньої внутрішньої динаміки на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Такі одиниці визначаються як особистісні детермінанти. Звідси, обґрунтування сучасних тенденцій щодо означення і функціонального впливу психологічних властивостей тривожності, агресивності, ригідності, фрустрованості дозволяє більш глибоко і ґрунтовно дослідити особистісні детермінанти, зокрема їх векторну активність і спрямованість на проекцію і активізацію негативного внутрішньоособистісного та міжособистісного конфліктування.

Розглянемо декілька психологічних властивостей особистості, що визначаються у якості особистісних детермінант та мають наслідками прояви у поведінковій сфері (конфліктність особистості), у комунікативній (стереотипні комунікації у формі конфліктогенів), у детермінації психологічних властивостей вторинного порядку, що формують конфліктогенну особистість.

Під конфліктністю як інтегральною психологічною властивістю найчастіше розуміється комплекс особистісних якостей, специфіки поведінки та особливостей комунікативної, емоційно-вольової, мотиваційної і інтелектуальної сфери особистості, які сприяють виникненню та ескалації конфліктів і конфліктних ситуацій [3]. У даному контексті відзначається, що конфліктність як вторинна та інтегральна психологічна властивість детермінується комплексом первинних психологічних властивостей або особистісних детермінант.

Тривожність розглядається нами як психологічна властивість, що спричиняє внутрішній психологічний дискомфорт і при наявному стійкому прояві набуває характеру тривоги і може стимулювати виникнення різноманітних конфліктних ситуацій. Тривога найчастіше визначається як психічний стан емоційного напруження, занепокоєння, важкого душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття вини і недооцінки себе у ситуаціях очікування, невизначеності чи передчуття нечіткої погрози значущій рівновазі особистості. Тривога є проявом занепокоєння у ситуації, коли під загрозу ставиться цінність, що життєво важлива для існування особистості. Встановлено, що тривожність є наслідком активізації і невирішеності внутрішніх конфліктів, які як правило, належать до етичної сфери [5].

Тривожність у нормальному ступені прояву властива багатьом людям, але вона може стати домінуючою, роблячи відбиток на всю поведінку людини. Розрізняється “тривога-стан” і “тривога-якість”. “Тривога-стан” – це короткочасна емоційна реакція, пов’язана з активізацією автономної нервової системи. “Тривога-якість” – є схильністю до реакції тривоги, її можна визначити по частоті реакцій тривоги, які виникають за довготривалий проміжок часу [3].

Тривога корелює з низьким рівнем *самоповаги*. У людини з низьким рівнем самоповаги “Я” менш стабільне, ніж у людини з високим рівнем самоповаги. Збільшення рівня самоповаги підсилює відчуття щастя, цілісності, енергії, власної корисності, свободи і комунікабельності. Зниження самоповаги підсилює відчуття нещастя, тривоги і обмежених можливостей. Визначено, що тривога відіграє конструктивну і позитивну роль у розвитку людини, причому тривога найчастіше не виступає причиною дезорганізації особистості, швидше вона стає наслідком чи вираженням такого стану. Елемент дезорганізації з’являється в тому випадку, коли відбувається дисоціація чи витіснення, і тривога являє собою не тільки спробу повернути витіснений зміст, але і прагнення всієї особистості до відродження єдності, гармонії, цілісності, здоров’я.

Таким чином, на прикладі такої психологічної властивості як тривожність можна констатувати, що основні характерні ознаки тривожності мають двозначний характер з позиції функціонування

особистісних детермінант: з одного боку тривожність виступає як детермінанта негативного особистісного спрямування, з іншого – як детермінанта самоусвідомлення, особистісного самовдосконалення та зростання.

Агресивність як первинна психологічна властивість особистості має прояв у готовності людини до агресивної поведінки, що спрямована на нанесення збитків іншій людині, на її приниження, примушення до будь-яких дій з можливим знищенням об'єкту агресії. Агресивність проявляється у ворожості і активному прагненні до наступальних чи насильницьких дій та існує у формі як відносно стійкої риси особистості, так і як ситуативної, що виникає як вид психологічного захисту. Даний вид агресивності пов'язаний із ситуативними змінними: недостовірною трактовкою намірів оточуючих, неможливістю отримання чи відсутністю зворотнього зв'язку. Така агресивність розвивається внаслідок маніпуляцій і обумовлюється стресами, фрустраціями, психотравмами. Ситуативна агресивність виступає як засіб досягнення значущої мети, як засіб психологічної розрядки чи задоволення потреби в самоствердженні.

Високий рівень агресивності більшою мірою розвиває конфліктність, створює конфліктні ситуації в процесі комунікативної взаємодії, має прояв у дезадаптації особистості, в її нездатності до кооперації та співробітництва. Агресивність як одна із найбільш виражених і відносно стійких характерологічних і поведінкових рис супроводжує певні види акцентуацій характеру та належить до особистісних детермінант конфліктності особистості.

Доцільно зауважити, що агресивність як якість особистості і агресивна поведінка (форма виявлення агресії) – різні аспекти, хоча досить часто вони ототожнюються. Агресивність найчастіше і розуміється як схильність до агресивного, в тому числі і конфліктного реагування при виникненні фруструючої та конфліктної ситуації. Агресія – це поведінка особистості в даних ситуаціях. Дане означення виокремлює агресивність як властивість особистості. Важливо встановлення виду агресії у залежності від об'єкту, на який вона спрямована. Виокремлюється *аутоагресія* (спрямована на себе) та *гетероагресія* (спрямована на інших), при

цьому найчастіше аутоагресія властива жінкам, у той час, як гетероагресія притаманна чоловічій статі. Також, у дівчат більше розвинена установка на самозвинувачення, аніж у юнаків [6].

Агресивність як психологічна властивість виступає основою для формування і функціонування агресивності як особистісної детермінанти виникнення конфліктності. Генезис агресивності як особистісної детермінанти конфліктів дозволяє визначити також такі її якісні характеристики як конструктивність та деструктивність.

Доцільно також розглянути *ригідність* як психологічну властивість та особистісну детермінанту виникнення конфліктності. Ригідність обумовлює нездатність сприймати альтернативну або іншу поведінку, що суперечить власним принципам і ціннісним критеріям. В більшості випадків ригідні особистості інертні, погано адаптуються до нових обставин, некомунікабельні, егоцентричні і не сприймають компромісів. Особистісні детермінанти, що мають місце у формуванні і становленні ригідної особистості сприймаються особистістю з позиції неусвідомленого визнання власної ніщивності і блокуються у будь-якому їх прояві. Ригідні особистості не здійснюють внутрішню оцінку ситуації, саме в зв'язку з їх високим рівнем невротичності, що проектує блокування прояву власних як конструктивних, так і деструктивних рис, так як і ті і інші ригідною особистістю знецінюються [6].

Виокремлюють ригідність у таких типових видах її прояву:

- мисленнева ригідність як схильність до розумових стереотипів;
- функціональна ригідність як схильність сприймати функції об'єктів у зафіксованому незмінному вигляді;
- ригідність як особистісна інертність, безініціативність тощо.

В цілому, треба відзначити, що психологічні властивості тривожності, агресивності, ригідності виступають як особистісні детермінанти виникнення конфліктності особистості.

Особистісні детермінанти формуються і активізуються у процесі розв'язання вікових криз і, як наслідок, функціонування вікових новоутворень.

Так, наприклад, основним новоутворенням підліткового віку виступає самосвідомість як новий, якісний рівень у становленні

особистості, водночас, за умови відсутності позитивного особистісного досвіду психологічна специфіка самосвідомості здатна деструктивно впливати на подальше функціонування особистості. Спостерігаючи за підлітком, ми можемо розпізнавати вибіркочу дію психологічних механізмів самосвідомості, а саме: елементи самоаналізу, передумови до самопізнання та саморегуляції, самоприйняття за умови активної підтримки оточуючих. Розвиток і вплив психологічних механізмів самосвідомості сприяє активному розвитку творчого мислення, психологічна спрямованість якого є суб'єктивною, що засвідчує не тільки творчого мислення, але і спрямованість до позитивного або саногенного мислення у функціонуванні структури особистості.

Виокремлюючи *позитивне мислення* як особистісну детермінанту, що першочергово спрямована на забезпечення особистісного розвитку людини, доцільно встановити спрямованість процесів мислення, а саме: у напрямку конструктивного самоаналізу та самопізнання чи ж у напрямку надмірного самозаглиблення, що може призвести до негативних і навіть трагічних наслідків. Звідси, можна констатувати, що позитивне мислення є психологічною детермінантою, яка в залежності від об'єктивних чинників та суб'єктивного внутрішнього потенціалу людини може деструктивно або конструктивно впливати на особистість, стимулювати особистісне самовдосконалення.

Особистісні детермінанти у розрізі даного дослідження виступали тими психологічними одиницями, які дозволяли досліджувати особистість її структуру та системну організацію з позиції проєкції та подолання конфліктів. Водночас, кожна нова проблема дослідження структури особистості здатна визначати і встановлювати власні особистісні детермінанти як структурні змістовні одиниці функціонування особистості у розрізі досліджуваного психологічного феномена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания // Под редакцией А.А.Бодалева. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 384 с.
2. Выготский Л. Мышление и речь: Сборник / Лев Выготский. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Хранитель, 2008. – 668 с.
3. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
4. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М., 1981. – 212 с.
5. Мей Роло Смысл тревоги. – М.: НФ Класс, 2001. – 171 с.
6. Пов'якель Н.І., Макарчук Н.О. Особистісні детермінанти подолання конфліктності в юнацькому віці: Навчально-методичний посібник. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, “Автореферат”, 2006. - 72 с.
7. Словарь психолога-практика / Сост.: С.Ю.Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2005 – 976 с.

Представлен теоретический анализ проблемы конфликтности личности в контексте выделения и формирования личностных детерминант. Исследовано теоретические предпосылки формирования личностных детерминант как психологических единиц к преобразованию конфликтности личности в осознанный ресурсный потенциал личностного роста.

Ключевые слова: онтогенез, детерминизм, детерминация, личностные детерминанты, психологические качества, конфликтность

The theoretical analysis of the problem of the privacy conflictivity in the context of private determinant extraction and formation is presented in the article. Theoretical startpoint of the necessarily of the privacy determinants formation is analyses as psychological units for the transformation of private conflictivity into the minded resource potential of the privacy development.

Key words: Ontogenesis, determinism, determination, private determinants, psychological properties, conflictivity

ПЕДАГОГІКА

ВИПУСК 1

УДК 37.378

Дем'яненко Н.М.,
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова

ДО ДжЕРЕЛ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ДАТИ, ПОДІЇ, АНАЛІТИЧНИЙ КОМЕНТАР

(восени 2009 р. Національному педагогічному університету
імені М.П.Драгоманова виповнюється 175)

Проаналізовано тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні першої половини XIX ст., визначено ретровитоки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, актуалізовано історичний досвід в сучасних умовах творення Європейського регіону вищої освіти.

175 років Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова підтримує високу місію підготовки вчителя. Сучасна геополітична, економічна та культурна ситуація підтверджує і прогнозує зміцнення його статусу як провідного вищого педагогічного навчального закладу країни, освітньо-наукового центру з проблем розроблення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя, здійснення науково-педагогічних досліджень. Питання дати відкриття, хронології розвитку університету, формування його наукових шкіл, навчально-виховних традицій викликають незмінний інтерес.

Знаковим для становлення вищої педагогічної освіти в Центральній і Східній Україні стало XIX століття. Імперія Романових (до складу якої входили зазначені території) характеризувалася жорстокою централізацією політичної влади, вимогою абсолютної покори й вірності, що вважалося не лише

політичним, а й моральним і релігійним обов'язком кожного. На цих основах ґрунтувалася й ідея розвитку освіти. На початку ХІХ ст. з'являються деякі невиразні ознаки того, що молодий імператор Олександр І, можливо, доведе реформування освіти до логічного завершення. Сподівання частково справдилися. Основою освітньої реформи 1802-1804 рр. стало утворення Міністерства народної освіти (1802), структурування навчальних закладів за чотирма типами: парафіяльні школи, повітові, губернські училища (гімназії) і університети. У межах імперії утворювалося шість навчальних округів (Московський, Петербурзький, Казанський, Харківський, Віденський і Дерптський), піклувальниками яких стали члени Головного правління училищ (1803). Центрами навчальних округів уважалися університети, які поєднували функції вищого навчально-наукового закладу і освітньо-адміністративного органу.

В ході освітньої реформи 1802 - 1804 рр. офіційно було поставлено питання про необхідність спеціальної підготовки педагогічних кадрів. Ідея заснування педагогічного навчального закладу на базі університету вперше прозвучала у „Попередніх правилах народної освіти” (1803) - документі, який регламентував розвиток освітніх процесів у Російській імперії. Університети Центральної і Східної України від часу свого відкриття починають готувати вчителя, заклавши основи вищої педагогічної освіти.

Освітньо-науковим центром Київського навчального округу, утвореного в 1832 р., став Університет св. Володимира (1834). Як засвідчує відомий історик Київського університету В.Я. Шульгін, „...відкриття Університету св. Володимира передбачало і всі очікування влади від університету, який мав бути лише інструментом у офіційній політиці. Планувалося, що у цьому річищі університет готуватиме не науковців, а потрібних владі учителів” [14, с. 67]. Педагогічна освіта в історії Університету св. Володимира ХІХ ст. пройшла ряд етапів, серед яких виділяємо два основні: 1) 1834 - 1860 рр. - педагогічний інститут; 2) 1860 - 1867 рр. - педагогічні курси.

Педагогічний інститут започатковано в структурі університету 1834 року. Свідченням цьому є Статут Університету св. Володимира (1833), де в розділі ІХ „Про казенних студентів” зазначається: „При Університете св. Владимира знаходиться

определенное число казеннокоштных студентов, коих комплект на первый раз полагается 50, в том числе 26 предназначаются в учительское звание и 24 в гражданские чиновники. Число тех и других, по мере способов, может быть умножаемо” (п. 65) і далі – „порядок при приеме сих студентов наблюдается тот же, какой существует в прочих Русских Университетах” (п.66) [13, с. 72]. А в усіх інших університетах зарахування тих, хто призначався „в учительское звание” здійснювалося в педагогічні інститути, утворення яких у структурі університетів констатовалося першим загальним Статутом Російських Імператорських університетів (1804). Факт започаткування педагогічного інституту при Університеті св. Володимира в 1834 р. констатовано в дослідженнях не одного покоління істориків педагогіки, зокрема Ф.Г.Паначина (1979) [10, с. 43], В.К.Майбороди (1992) [6, с. 11], О.В.Глузмана (1997) [1, с. 126], Н.М.Дем’яненко (2002) [3, с. 81].

Педагогічні інститути при університетах були закритими закладами інтернатного типу. Навчання тривало три роки. На перших двох курсах викладалися: педагогіка, дидактика, мова і література, а також гімназійні предмети. Другокурсники вже спостерігали за ходом і змістом занять у гімназії, давали „примірні” (пробні) уроки, часто працювали репетиторами. Серед гімназійних дисциплін, які входили до навчального плану інституту, можна виділити: логіку, метафізику, філософію, естетику, географію, математику, природничу, загальну історію, політичну економію, хімію, фізику, комерційні науки, сільське домоведення, словесність і мови: російську, латинську, французьку, німецьку, а також малювання і креслення. Їх вивчення супроводжувалося написанням творів, як правило, педагогічного спрямування. Третій рік відводився поглибленій спеціалізації з обраного предмету - студенти відвідували особливі семінари, кожен з яких присвячувався певній дисципліні й методиці її викладання. Отже, особливістю професійної підготовки вчителів уже того часу стала прогресивна тенденція поєднання вивчення змісту гімназійних навчальних дисциплін із частковими дидактиками (методиками їх викладання).

Першим директором педагогічного інституту при Університеті св. Володимира став ординарний професор кафедр ботаніки (від 1833 р.) та російської словесності (від 1834 р.) М.О.Максимович (учений-енциклопедист – природознавець, фольклорист, етнограф, історик) [12, с. 25]. Перебуваючи на посадах ректора Університету св. Володимира і декана 1-го відділення філософського факультету [4, с. 91 - 96], університетський педагогічний інститут він очолював на громадських засадах [7, с. 24]. 1834 рік став переломним і в науковій біографії вченого. Це засвідчила вступна лекція М.О.Максимовича „О значении и происхождении человеческого слова”, виголошена ним на початку першого в історії Університету Св. Володимира - 1834/35 навчального року, про що він зазначав: „Это вступление мое в словесность было и моим прощаньем с естествознанием...” [5, с. 151 - 152]. Підтвердженням сказаного слугує перелік навчальних дисциплін педагогічного навантаження М.О.Максимовича в Університеті Св. Володимира в період 1834 - 1845 рр.: „Історія російської словесності” (1834/35, 1844/45 н.р.), „Історія російської словесності, критичне читання зразкових російських авторів, розбір студентських творів” (1835/36, 1837/38, 1838/39 н.р.), „Історія російської словесності, вправи в російському складі, критичне читання зразкових російських авторів, розбір студентських творів” (1836/37 н.р.), „Правила літературної критики, критичне читання зразкових російських авторів, розбір студентських творів”, „Теорія поезії, практичні вправи у творах, у критиці та усному тлумаченні” (1839/40 н.р.), „Історія російської словесності, критика зразкових російських авторів” (1843/44 н.р.) [5, с. 166]. З діяльністю Михайла Максимовича у 1834-1835 рр. дослідники пов'язують організацію практичних занять для казеннокоштных студентів, які готувалися до вчительського звання. Так, з ініціативи М.О. Максимовича було впроваджено практичні вправи у російській словесності, давніх мовах, педагогіці й математиці [11, с. 175-249]. На офіційному рівні це засвідчується проектом Статуту Університету св. Володимира (§ 67): „Студенти, призначені до звання вчителя, крім слухання університетських курсів, отримують керівництво в практичних вправах з вітчизняної словесності, давніх мов, математики і педагогіки, пишуть твори, проводять пробні лекції і під наглядом професорів дають уроки в

училищі". Незалежно від аудиторного навантаження, викладачі зобов'язувалися проводити практичні заняття по 2 год. щотижня. На основі §§ 67 - 69 проекту Статуту і пропозиції Піклувальника Київського навчального округу за № 4340, Радою університету серед цих фахівців передбачався і професор російської словесності [3, с. 93 - 94]. За подібний вид діяльності на той час відповідав ординарний професор російської словесності М.О.Максимович. Практичні справи з російської словесності призначалися для студентів I-III курсів 1-го відділення філософського факультету. М.О.Максимович особисто проводив практичні справи на II-III курсах.

Наявність при класичному університеті педагогічного інституту підтверджено також у другому загальному Статуті Російських Імператорських університетів (1835), зокрема главі VIII „Про особливі установи при університеті”. Перший параграф глави „Про інститут педагогічний” містив таку інформацію:

„п.151. Метою педагогічного при університеті інституту є освіта вчителів для гімназій та повітових училищ.

п. 152. В інституті передбачається не менше 20 студентів на казенному коштах. Число це наповнюється казенними вихованцями гімназій за конкурсом. У випадку їх нестачі дозволяється поповнювати штатну кількість своєкоштовими студентами.

п. 153. Зарахування до інституту відбувається 1 раз на рік за призначенням Ради університету і з дозволу піклувальника.

п. 155. Крім слухання університетських лекцій, студенти педагогічного інституту отримують керівництво в практичних справах у обраній кожним із них галузі наук, пишуть „рассуждения”, проводять пробні лекції, дають уроки.

п. 156. Спостереження за такими заняттями покладається на 3-4-х професорів основних предметів, до викладання яких студенти педагогічного інституту готуються.

п. 158. Студенти педагогічних інститутів, по закінченні своєї освіти, зобов'язані прослужити не менше 6 років в учительському відомстві” [2, с. 100].

Висувалася вимога поглибленої мовної підготовки майбутніх учителів, про якість якої можна було судити за оцінками періодично

виконуваних ними (кожні два тижні) творів з окремих предметів. Твори готувалися з предмета спеціалізації майбутнього вчителя або з російської словесності. Основною вимогою до їх написання був правильний і логічний виклад думки. Замість такого твору могли практикуватися короткі виклади змісту опублікованих наукових праць з обґрунтуванням власної точки зору щодо їх змісту. Ті студенти, які готувалися до викладання стародавніх або нових мов, повинні були кожні два тижні подавати на вибір: 1) переклади з російської мови на іноземну (чи навпаки), 2) твори іноземною мовою із заданого предмета. Особлива увага приділялася практичним заняттям майбутніх педагогів у обраній кожним із них галузі наук. Упродовж останнього року навчання в педагогічному інституті кожний студент щотижня мав давати пробну лекцію з пройденого ним матеріалу в присутності товаришів. Надавалось право читати лекції із декількох споріднених предметів одночасно. Майбутні вчителі іноземних мов мали викладати лекції іноземною мовою. Спостереження за проведенням пробних лекцій та уроків покладалося на професорів основних предметів. Наприкінці останнього року навчання професори і ад'юнкти педагогічного інституту, які керували педагогічною практикою, були зобов'язані дати індивідуальну характеристику кожному студентові. У характеристиці фіксувалися відомості про кількість і якість проведених студентом уроків та написаних ним творів. Університетським Статутом 1835 р. уперше було передбачено і спеціальні іспити кандидатів на учительські посади. Це стосувалось тих, хто прагнув здобути вищу педагогічну освіту екстерном, не маючи можливості навчатися в університеті.

Визначною для підготовки вчителя подією стало відкриття 1850 року в Університеті св. Володимира кафедри педагогіки (за Імператорським Указом та офіційним листом Міністерства народної освіти). Дисципліна „Педагогіка” була офіційно запроваджена в навчальний процес історико-філологічного, фізико-математичного та юридичного факультетів. Вона викладалась з розрахунку 4-6 год. на тиждень. Першим розробником і викладачем педагогічних навчальних курсів вважається професор С.С.Гогоцький [9, арк. 7, 20]. Таким чином, є сенс більш детально зупинитися на

характеристиці цієї особистості та його внескові у розвиток педагогіки в Університеті св. Володимира.

Випускник Київської духовної академії, доктор філософії і стародавньої філології, з 1834 р. - ординарний професор по кафедрі філософії Університету св. Володимира, статський радник С.С.Гогоцький за науковими переконаннями належав до Київської релігійно-філософської школи, підтримував офіційну владу, а отже, й офіційну науку. Читаючи курси педагогіки і психології, С.С.Гогоцький намагався взаємозумовити ці дисципліни. З його науково-педагогічних праць відомі: „Про історичний розвиток виховання й навчання у стародавніх народів”, „Вступ до педагогіки” (1855), „Короткий огляд педагогіки або науки виховної освіти” (1879), „Про розвиток пізнавальних здібностей” (1868). У „Філософському лексиконі” він здійснює спробу обґрунтувати понятійний апарат науки педагогіки, зокрема дає трактування педагогічних термінів: педагогіка, навчання, дидактика, освіта, виховання, школа, методики навчання, історія педагогіки. В цілому викладання педагогіки С.С.Гогоцький розподіляв на 3 навчальні курси: науку про виховання, дидактику і прикладну педагогіку, історію виховання. З метою конкретизації змісту педагогічних дисциплін, які викладалися в педагогічному інституті, а згодом і на педагогічних курсах Університету св. Володимира, коротко проаналізуємо авторські програми С.С.Гогоцького з „Історії виховання” та „Науки про виховання”.

У вступі до першої обґрунтовуються мета і завдання навчального курсу „Історія виховання”. Автор порівнює поняття „історія виховання” та „історія освіти”, відзначаючи їх взаємозв'язок. Серед історико-педагогічних методів виділяє синхроністичний і етнографічний. Особливу увагу приділяє аналізу навчальних посібників з історії педагогіки. Зазначимо, що всю історію педагогіки викладач розподіляє на три головні епохи: „I епоха - виховання в межах виключно національності, II епоха - теократичне виховання в іудеїв, III епоха - національне і, водночас, загальнолюдське виховання” [3, с. 97 - 98]. В цілому програма цього авторського курсу являла собою характеристику зарубіжних педагогічних систем. На жаль, автор не включив у загальний

історико-педагогічний огляд розвитку вітчизняної системи виховання і навчання, що позбавляло можливості здійснити порівняльний аналіз педагогічної думки. Водночас навчальний курс був досить систематизованим, хронологічно відструктурованим, змістовно насиченим і може вважатися одним із перших зразків розробки навчальних дисциплін з історії зарубіжної педагогіки.

План-проспект програми курсу „Наука виховання” або, як С.С.Гогоцький називав її, „Чиста педагогіка” включав: 1) вступ до науки педагогіки, поняття про педагогіку (етимологічне значення слова, предмет педагогіки, її джерела, зв'язок з іншими науками); 2) можливості та необхідність педагогіки; 3) процес вивчення педагогіки (способи вивчення, труднощі й перешкоди у формуванні як науки); 4) розвиток структурних складових педагогіки (у цьому розділі автор виділяв дві головні її частини - чисту і прикладну). Чисту педагогіку також поділяв на дві складові. Предметом першої визначав виховання (у вузькому розумінні слова), другої - навчання. Другий розділ програми висвітлював питання „Прикладної педагогіки”, де С.С.Гогоцький виділяв власне прикладну педагогіку та лікарсько-педагогічну її частину. Щодо першого, то ним розглядалися такі питання: „1) власне виховання; 2) сімейне виховання; 3) виховання у громадських закладах; 4) організація діяльності училищ (що передбачало аналіз процесу навчання, ролі особистості вчителя, обладнання училищ)”. Лікарсько-педагогічна частина прикладної педагогіки охоплювала проблеми фізичного та психічного розвитку людини. Автором визначалися способи ліквідації недоліків у вихованні дитини (розумовому, чуттєвому, релігійному) [3, с. 99 - 100]. Здійснений нами історико-системний аналіз дозволяє стверджувати, що основним предметом першого розділу прикладної педагогіки були проблеми теорії виховання та училищезнавства. У лікарсько-педагогічній частині робилася спроба ввести поняття „спеціальної педагогіки”.

1860-ті роки - цікавий, насичений і водночас суперечливий період щодо подальшого розвитку педагогічної освіти. 20 березня 1860 р. вийшло офіційне положення Головного правління училищ про ліквідацію при університетах педагогічних інститутів. Натомість організовувалися університетські педагогічні курси.

У „Положенні про педагогічні курси” (1860) сформульовано основну мету їх відкриття: „Для надання тим, хто присвячує себе навчальному полю діяльності та справі виховання, можливості набути педагогічної освіти, засновуються в тих містах, де є університети, педагогічні курси” (§ 1). „Найближча мета педагогічних курсів полягає в підготовці гідних учителів і вихователів власне для середніх навчальних закладів як Міністерства народної освіти, так і для інших Міністерств і Управлінь” (§ 2). Обов’язковим для всіх кандидатів проголошувалося слухання лекцій з „Педагогіки” і „Дидактики” (§§ 20, 23). Зазначалось також, що на право отримання кандидатами посади вихователя середнього навчального закладу проводяться спеціальні іспити, котрі полягають: 1) у написанні двох творів (дисертацій) з прилюдним їх захистом, при цьому одного - суто наукового, другого - педагогічного змісту; 2) розробленні та проведенні пробної лекції (§§ 31 - 33). Бажаючі могли вступати на педкурси лише після закінчення навчання в університеті. Викладачі університету читали на курсах спеціальні дисципліни, педагогіка викладалась окремо. Для практичної підготовки майбутніх учителів при курсах мала існувати гімназія.

Загалом процес пошуків організації системи університетської педагогічної освіти в Україні досліджуваного періоду був досить суперечливим. Зокрема, дискутувалося питання про доцільність зарахування студентів на педкурси лише після закінчення університету, а також про необхідність підпорядкування університетові спеціальної педагогічної гімназії. Водночас аргументовано доводилася можливість та економічна ефективність проведення педагогічної практики в усіх гімназіях університетського міста. На користь останньої точки зору свідчили такі аргументи: „1) утримання особливої гімназії обійдеться казні занадто дорого; 2) директор та вчителі гімназії були б позбавлені можливості за великої кількості кандидатів керувати їх роботою належним чином; 3) зібрати в одній гімназії таких педагогів, які могли б служити взірцем, важко; 4) заснування спеціальної педагогічної гімназії призвело б до одноманітності в розвитку та напрямі педагогічних здібностей майбутніх учителів, вони були б

вимушені засвоювати системи, методи й прийоми викладання, а отже, й погляди на розвиток науки та виховання учнів лише одних викладачів; 5) цей устрій був би шкідливим і безпосередньо для учнів педагогічної гімназії, над розумовими здібностями і духовними якостями яких велика кількість молодих педагогів проводила б постійні досліди, при цьому більшою частиною досить недосконалі” [2, с. 111 - 112].

Незважаючи на суперечки і дискусії, що точилися навколо проблеми вищої педагогічної освіти, спроби її розв’язання шляхом запровадження педагогічних курсів при університетах мали здебільшого позитивний результат. Робота їх характеризувалась: продуктивним розподілом занять кандидатів на теоретичні та практичні; прагненням увести наступність і поступовість у практичні заняття з підготовки до викладацької та виховної діяльності; постійним відрахуванням необхідної кількості коштів на педагогічну бібліотеку курсів; відкриттям вільного доступу в бібліотеки, кабінети, обсерваторії та лабораторії університету і гімназії; наданням слухачам можливості відвідувати уроки в різних навчальних закладах міста; залученням до справи найдосвідченіших учителів гімназій.

Із закриттям педагогічних курсів (1867) відбувається чергове реформування підготовки вчителя в університеті. У травні 1866 р. на міністерському рівні був розроблений проект „Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій”, а згодом вийшли „Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій”. Цим документом офіційно конкретизувалась ідея і ставилась подвійна мета теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів (§ 1 Положення). Відповідно до мети, підготовка вчителів розподілялася між університетами і гімназіями. Теоретичну освіту майбутні педагоги отримували при університетах. Вона полягала: у засвоєнні загальноуніверситетського курсу навчання, вивченні педагогіки, в окремих, під керівництвом професора, вправах, що „мали за мету ґрунтовне ознайомлення з матеріалом певної науки та з прийомами його розробки”, тобто освоєння часткових методик або мовою оригіналу „часткових дидактик” (§ 2 Положення) [8, арк. 1 - 11]. Освіта учительських стипендіатів (назва походить від того, що

майбутні педагоги отримували державну стипендію) завершувалася річними практичними заняттями у гімназіях на посаді вчителя.

Відповідно до положення, наприкінці 60-х років ХІХ ст. в Університеті св. Володимира був розроблений проект історичного (учительського) семінарію [13, с. 67]. За проектом семінарій мав подвійну мету, а саме - ознайомлення студентів з методами історичного дослідження та підготовку вчителів гімназій з предмета вітчизняної і всесвітньої історії.

Таким чином, історичний семінарій мав два незалежних за напрямками відділення. Кожен студент історико-філологічного факультету міг бути членом педагогічного відділення з дозволу ради факультету, а учительські стипендіати університету зобов'язувалися на членство в другому відділенні терміном не менше року. Передбачалося, що заняттями студентів повинні керувати двоє професорів історії (по одному в кожному відділенні) за їх добровільною згодою і затвердженням факультету. При цьому кожне з відділень семінарію збиралося щотижня. В учительському відділенні студенти, відповідно до вимог гімназійного викладання, розробляли проекти навчальних програм для різних класів, управлялися в усному викладанні, знайомилися з новою літературою щодо певного предмета. Наприкінці кожного навчального року керівники подавали на факультет звіт про хід занять свого відділу. За студентські роботи високого рівня видавалася грошова винагорода. Кращі з таких наукових праць друкувалися в „Університетських відомостях”. Таким чином, запропонований проект учительського семінарію був спробою поглибити підготовку майбутніх учителів, прищепити їм практичні навички викладання в тісному зв'язку з теоретичними лекційними курсами, ознайомити з новітніми досягненнями щодо методики та змісту викладання гімназійного предмета.

Отже, в навчально-виховному процесі педагогічного інституту (1834 - 1860) і педагогічних курсів (1860 - 1867) Університету св. Володимира відбувалися активні пошуки шляхів становлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя: паралельно розвивалися головні її складові - теоретична і практична, визначилася послідовність їх проведення - теоретичні курси завжди

передували педагогічній практиці; у зв'язку із наданням педпрактиці особливого значення у підготовці вчителя? посилювалася тенденція до її чіткого структурування; формувався цикл педагогічних предметів через окремі курси дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки; водночас намітилися спроби впровадження своєрідних інтегративних курсів (наприклад, „Дидактика (з практичними вправами) і прикладна педагогіка”); відмінністю часу стало виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін.

Зміст професійно-педагогічної підготовки цього періоду доцільно представити за такими хронологічно вибудованими напрямками: філософсько-педагогічним (предмети педагогічного циклу розглядалися як складові філософії), релігійно-педагогічним (навчальні курси педагогічного спрямування перебували під впливом дисциплін релігійного змісту, зокрема „основного” і „морального” Богослов'я), психолого-педагогічним (педагогічні дисципліни викладалися у взаємозв'язку і на основі психологічних знань), прагматично-педагогічним (превалювання практичного компоненту підготовки вчителя), професійно зумовленим (виокремлення педагогічної підготовки у самостійний напрям).

У другій половині XIX ст. ідея університетської педагогічної освіти (на базі класичних університетів) фактично вичерпала себе, натомість з'являються автономні педагогічні навчальні заклади - учительські інститути (Феодосійський, 1874; Глухівський, 1874), Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О.Безбородька (1875), Київські вищі жіночі курси (1878), Фребелівський педагогічний інститут (1907) та ін. Після педагогічного інституту, педагогічних курсів при класичному університеті Національним педагогічним університетом імені М.П.Драгоманова відмірюються етапи інституту народної освіти, педагогічного інституту, університету. Курс на професійну підготовку вчителя, взятий його прабатьком (університетським педагогічним інститутом) у 1834 р., давно і надійно підтвердив себе. Переосмисливши надбання вітчизняної і світової педагогічної думки, власний досвід, університет прямує в майбутнє. Попереду – етап утвердження в Європейському регіоні вищої освіти. Концепція діяльності університету до 2016 р. [15, с. 572] стратегічною метою його

розвитку визначає комплексну підготовку конкуретоспроможного фахівця, здатного працювати на рівні сучасних освітньо-виховних технологій в умовах інтеграції в загальноєвропейське співтовариство, підтримку та розвиток існуючих і нових наукових шкіл, нарощування власного авторитету як провідного вищого навчального закладу України і Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. - К., 1997.
2. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX - перша третина XX ст.). - К., 1998.
3. Дем'яненко Н.М., Важинський І.П. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX - початок XX ст.). - М., 2002.
4. З іменем Святого Володимира: У 2-х кн. / Упоряд. В.Короткий, В.Ульяновський. - К., 1994. - Кн. 1.
5. Короткий В.А., Біленький С.Г. Михайло Максимович та освітні практики на Правобережній Україні в першій половині XIX ст. - К., 1999.
6. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки. - К., 1992.
7. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова 1834 - 2004: Історія. Сьогодення. Перспективи / Авт.: В.П.Андрущенко, Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова та ін. - К., 2005.
8. О составлении проекта положения о приготовлений учителей для гимназий и прогимназий, 1866. - ДА м. Києва. - Ф. 16. - Оп. 305. - Спр. 156.
9. Об учреждении кафедры педагогики и определении на оную доктора философии и древней филологии Гогоцкого, 1850-1852. - ДА м. Києва. - Ф. 16. - Оп. 289. - Спр. 171.
10. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогический очерк. - М., 1979.
11. Пономарев С.И. Михаил Александрович Максимович // Журнал Министерства народного просвещения. - 1871. - Ч. 157, № 10 - С. 175-249.

12. Ректори Київського університету. 1834 - 2006 / В.В.Скопенко, В.А.Короткий, Т.В.Табенська та ін. - К., 2006.

13. Устав Університета Св. Володимира 25 декабря 1833 г. // 3 іменем Святого Володимира: У 2-х кн. / Упоряд. В.Короткий, В.Ульяновський. - К., 1994. - Кн. 1.

14. Шульгин В.Я. История университета святого Владимира (1834-1839). - Спб., 1860.

15. Енциклопедія освіти / Акад. пед наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К., 2008.

Проанализированы тенденции развития высшего педагогического образования в Украине первой половины XIX в., определены истоки Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова, актуализирован исторический опыт его становления в современных условиях развития Европейского региона высшего образования.

The tendencies of development of higher pedagogical education in Ukraine at the first half of the XIX century are analyzed, the retro-origin of National Pedagogical Dragomanov University is determined. & the historical experience in contemporary conditions European region forming of higher education is actualized.

УДК 37.06

**Др Войцех Срочиньскі
Вищий учбовий заклад
Школа вища ім. Богдана Яньського
Варшава**

ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У статті зроблено аналіз терміну середовище з точки зору різних наук. У цьому значенні термін виховання, як ціленаправлений вплив дорослих на дітей і молодь, відноситься до середовища. Розроблено теоретичну модель, яка показує можливості підходу комплексного наукового аналізу виховного середовища.

Термін «(середовище)» у науках про екологію і освіта

Аналіз обширної літератури показує, що термін середовище можна окреслити з точки зору різних наук. Здається, що в загальному він зв'язаний з природним середовищем. У цьому розумінні аналізуємо його як об'єктивну, самостійно існуючу географічну і біологічну реальність [11]. Термін середовище – це синонім живого і неживого світу, існуючого у спосіб натуральний, але також внаслідок діяльності людини. Це - земля з її багатствами і природними ресурсами, кліматом, флорою і фауною. Від людини залежить збереження гармонії у природі і підтримання з нею таких відносин, які б не руйнувати її біологічних фундаментів існування [30].

З уваги на факт, що середовище є описане у науках про екологію як складна система компонентів живої і неживої природи, з виділенням земляної кори, атмосфери, гідросфери, ґрунтів, рослинного та тваринного середовища [31], його дослідженням займається багато наукових галузей. Юзеф М. Доленьга до них зараховує, між іншим, науку про екологію (зокрема, науку про екологію людини, суспільну екологію), созологію, созотехніку, екофілософію, довколишню етику, біоетику, екологічне законодавство, екологічну політику, екологічну медицину, довколишню психологію, освіту про середовище і культуру екології [9]. З точки зору біології еволюції середовище окреслюється як фактор, який має вплив на гатункові властивості [15]. В описах екологів головною є біологія і природне середовище, які мають вплив на життя і розвиток людини.

Зрозумілим є те, що природне середовище мусить бути об'єктом особливого людського піклування. Його охорона є особливою галуззю людської діяльності [8], яка також стає популярною серед педагогів, котрі хочуть за допомогою відповідної освіти про екологію підготувати наступні покоління, щоб дбали про збереження природної спадщини [9].

Піклування людини про збереження гармонійного розвитку людей і світу, в якому вони живуть, стає об'єктом зацікавлень представників суспільних і педагогічних наук. Впроваджений у

суспільних науках термін *середовище* описує іншу реальність і показує особливий зв'язок людини з її природним, культурним, суспільним, цивілізаційним оточенням. Достатньо порівняти прийняте в екології природи і суспільній екології термін *habitat* (*хабітат*). У першому випадку мається на увазі середовище (середовище) як комплекс абіотичних чинників (кліматично-грунтових), які знаходяться на відповідній території і мають вплив на розвиток організмів, їх популяцію або біоценоз. Середовище в екології, тобто науці, яка досліджує залежності між видами і їх середовищами [12], означає визначену територію, на якій проживають представники відповідного виду (популяції). *Habitat* згідно з окресленням натуралістів, це простір, на якому проживають тварини, які не використовують його свідомо, так як людина. Термін *human habitat* означає, крім існуючого географічного і біологічного простору, також селища, місця праці, а також відпочинку. Відноситься воно до природного, культурного, суспільного, цивілізаційного оточення, у якому людина не тільки функціонує, але і активно дбає про нього.

Природне середовище, так само як й інші фізичні компоненти, оточує людину і становить об'єктивну територію її існування, має велике значення в окресленні її розвитку і, як писав, Петер Л. Бергер і Томас Лукманн [17] - "... процес становлення людини відбувається у взаємовідношенні з середовищем". Біологічна структура людини обумовлює її суспільну активність, а напрямок розвитку людського організму є обумовлений суспільно, тому природним середовищем також зацікавлені представники суспільних наук. Науки про екологію дають можливість людині усвідомити її приналежність до об'єктивного світу природи, діалектичного з нею зв'язку як біологічного виду, але також як істоти духовної. Підтримання відповідних відносин зі світом природи – це ціль освіти про екологію тому, що природне середовище – це виховне середовище. Піклування про підтримання гармонії з середовищем впливає на розвиток, життя і виховання людини. На виховання впливає добір відповідно до людських потреб елементів природного оточення. Ці елементи становлять структуру виховного середовища (середовище).

Науки про екологію подають висновок для теоретиків виховного середовища, що людина живе в оточенні фізичних елементів природного світу.

Термін «(середовища)» в психології та виховання

У психології розвитку термін середовище окреслює все те, що крім лона матері, визначає психофізичний розвиток дитини. В цьому значенні термін *виховання*, як ціленаправлений вплив дорослих на дітей і молодь, відноситься до середовища. На розвиток людини мають вплив дані генетичні, зовнішнє оточення, виховання і особиста активність.

До часу народження, або одразу після народження, дані генетичні і перший вплив середовища, визначають розвиток основних фізичних і психічних особливостей людської істоти, таких, як будова тіла, темперамент, предиспозиції до захворювань [20]. Кожний елемент пренатального середовища є також визначений біологічно-хімічним зв'язком дитини з матір'ю. Відчуття, викликані стимулами, які впливають на організм матері (їжа, тонізуючі харчові продукти), мають також вплив на плід [20, 154-157].

Психологи, котрі займаються психологією розвитку, стверджують, що на людину має вплив середовище, оскільки мають на увазі такі фактори, як культура, способи виховання дітей, поведінка батьків, умови розвитку і можливості формування поведінки за допомогою навчання. Всі ці фактори, незалежні від дитини, впливають на неї у спосіб, який відповідно можна формувати: наприклад, батьки можуть змінити дитині клас або школу. Біхевіоральні генетики ділять вплив середовища на дві групи: спільне родинне середовище, яке є джерелом досвіду усіх дітей у сім'ях і окреме середовище, яке є досвідом тільки однієї дитини. В цілому психологи вважають, що спільні елементи родинного середовища, такі як: заробіток, освіта батьків, а також стиль виховання, впливають на те, що діти з однієї родини подібні до себе більше, ніж коли вони були б виховані різними батьками. Однак дослідження близнюків показали, що вплив спільних

родинних факторів є мінімальним. Це можна пояснити набуттям різноманітного індивідуального досвіду кожною дитиною [21, 520].

Багато психологів намагаються відокремити вплив генетичних факторів на поведінку і на середовищні фактори [21, 13]. Розбіжності, які з'являються у зв'язку з ситуаціями, що мають вплив на розвиток: спадковість або середовище – супроводжують психологічним дослідженням з давніх часів. Вони показують, що генетичні фактори впливають майже на всі сфери особистості і на її розвиток. Дослідження психологів, які займаються психологією розвитку, подають аргументи, щоб вважати генетичні задатки і біологічні змінні як елементи, котрі мають великий вплив на розвиток і виховання людини. Вони особливу увагу звертають на значення індивідуального і суб'єктивного середовища.

Психологія середовища досліджує взаємозалежність між психічними процесами і фізичним середовищем, як природним, так і створеним людиною. Це означає, що виникає зацікавленість цінностями з тим, щоб окреслити, яке ж середовище є більш корисне для розвитку [16]. Розвиток дитини є результатом трансакції різних індивідуальних елементів, а також тих, які належать до суспільно-культурного контексту життя дитини [14]. Малгожата Карвовска-Стручик перераховує кілька теорій, які аналізують розвиток, пов'язаний із середовищем: 1) моральний розвиток згідно з теорією Лавренса Кольберга; 2) розвиток мислення згідно з теорією Льва С. Виготського; 3) теорія впливу суспільних факторів Урі Бронфенбреннера. Автор пише, що деякі моделі досліджень відносяться до взаємостосунку між психосоціальними змінними, які аналізуються на рівні макросуспільному і мікросуспільному, такі, як характер матері, забруднення середовища, пошкодження, неповносправність. У такому ж напрямку пошуків йде і теорія розвитку Еріка Еріксона, котра акцентує увагу на суспільно-культурному контексті [2].

Психологи застосовують різні терміни, пишучи про середовище. Ф. Зімбардо [20], наприклад, про стимулююче середовище, фізичне, природне, середовище праці, родинне, суспільне, штучне і зовнішнє середовища. Стимули, котрі надходять із зовнішнього середовища, відкривають рецептори відчуття, називаються змінними середовищами. Інші, котрі повстають у внутрішньому середовищі

матері, обумовлені генетично, такими, як мотивація, рівень інтелігенції, самооцінка й називаються змінними органічними.

Природне середовище, це таке, у якому живе особа та інтерпретується як протилежне до штучних умов створених у лабораторії. З цього випливає, що, по-перше, можна відрізнити природне середовище (внутрішнє, первинне, організмове) й штучне (вторинне, зовнішнє); по-друге, реакції людини на дію стимуляторів у штучних і натуральних умовах можуть відрізнятися. Це має значення з точки зору дослідницького процесу (контролю змінних); воно показує обмеження розвитку такого середовища (наприклад, дім родинний і дитячі будинки).

З психологічних досліджень випливає висновок про обґрунтовану відмінність типового середовища від індивідуального і суб'єктивного. Розвинуті стимули, котрі походять з лона матері і з зовнішнього світу, мають змінний характер [13]. На основі аналізу психологічної літератури можна зробити висновок про те, що по відношенню до людського організму, середовище – це система зовнішніх стимулів, які детермінують людську поведінку. Стосовно цієї останньої концепції, свої теорії вибудовують на ній соціальні психологи, котрі звертають увагу на факт, що людське середовище, яке складається з зовнішніх стимулів, характеризується різноманітністю [33].

Психологи підходять до середовища як до складної системи стимулів, які впливають на людину, на її організм й психіку. Зовнішні і об'єктивні стимули можна вивчати сцинтичними методами. Але це не означає, що людина є тільки пасивним предметом зовнішніх впливів, хоча у процесі свого особистого розвитку не завжди людина усвідомлює те, що підлягає безпосередньому впливу об'єктивної реальності.

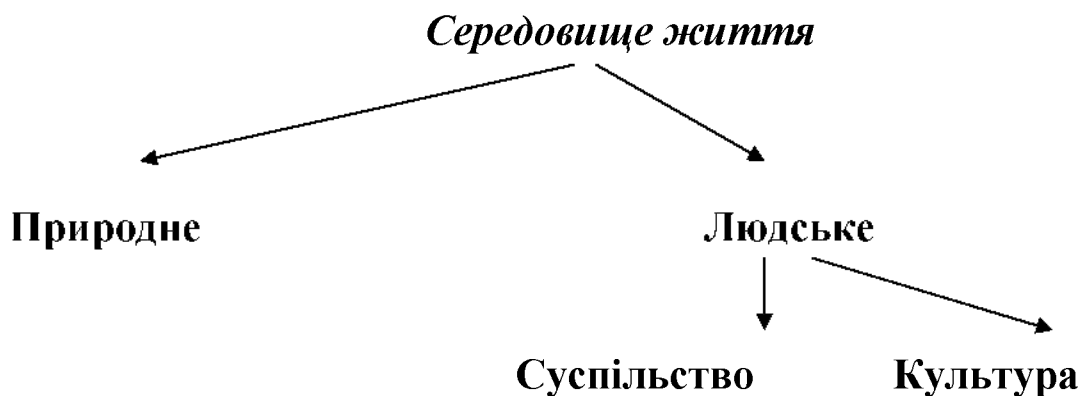
Термін «(середовище)» в соціології і суспільно-виховне середовище

Становлення людської істоти завершується у співвідношенні (діалектичному зв'язку) із середовищем, що підкреслюють два аспекти аналізу: 1) яка структура цього середовища ? і 2) який

розвиток цього процесу? Як пишуть Бергер і Лукманн, потрібно взяти до уваги факт, що це середовище і природне, і людське. “Розвиваючись, людська істота входить не тільки у взаємостосунки не лише з природним середовищем, але також має дотичність до відповідних культурних і суспільних норм, котрі доступні за посередництва інших людей” [17]. У цей спосіб природне середовище стає об’єктом зацікавленості представників суспільних наук, які в центр уваги ставлять людську істоту.

Взаємовідношення між середовищем і людиною може мати відповідну теоретичну залежність: 1) дослідження впливів природного середовища; 2) дослідження ставлення до середовища і впливу діяльності людини на нього; 3) дослідження способів взаємодії людини із природним середовищем та її результати.

Якщо термін середовище поширимо на усі інші матеріальні (фізичні), культурні і демографічні елементи, то можемо представити оточення як зовнішню суспільну реальність, яка створена і використовується людьми для їх розвитку і життя. Структуру середовища, у якому живе людина, з соціологічної точки зору, можна представити за такою схемою:



У суспільних науках термін “середовище” визначається з врахуванням численних ситуаційних факторів. Наприклад, Роберт Езри Парк в екологічній соціології займався дослідженням простірних обумовлень суспільних явищ. Функціонування суспільства (нормальне і патологічне) залежить від умов, які існують у заселеному просторі, а також з врахуванням того факту, що деякі явища і суспільні процеси можна підпорядкувати

особливостям міського простору [1]. Це мав на увазі Флоріан Знанецкі, пишучи про суспільне середовище, яке складається з осіб і груп, з котрими людина стикається безпосередньо або опосередковано, тимчасово або постійно, особисто або за допомогою предметів [5].

Суспільне середовище відрізняється від природного [32] тим, що це відкрита система, у якій відбуваються безупинні зв'язки між організмами, особами і групами. Властивістю суспільного середовища є також зорганізованість. Суспільне середовище настільки суспільне, наскільки воно зорганізоване і упорядковане, а відбувається це тоді, коли група може вибрати активне керівництво й контролювати індивідів, котрі до неї належать. Говорячи про суспільне середовище, маємо на увазі різноманітні групи, організації, ситуації, котрі створюються під час інтеракції, професійні категорії, родина, середовища, які вирізняються за статтю як культурно-демографічний чинник (наприклад, феміністичні організації), субкультури і контркультури.

Суспільне середовище функціонує у два способи: як об'єктивна і суб'єктивна реальність. Бергер і Лукманн подають два найпопулярніші "дороговкази" соціології Еміля Дюркгейма і Макса Вебера [3]: "Ці два твердження зовсім не суперечливі. Суспільство з'являється як сфера об'єктивних фактів, котрі творяться через дії і виражаються суб'єктивними значеннями (...). Цей дуалістичний характер суспільства, знаходить відображення в об'єктивності факторів і суб'єктивності значень, які породжуються його реальністю - *sui generis*»" [17, 87].

Об'єктивний характер суспільного середовища можна встановити через дослідження його структури. Цей характер можна спостерігати у формах суспільного життя, в елементах культури, суспільних типах, ролях і видах суспільних взаємодій й формах суспільного контролю, у видах груп і у всьому тому, що суспільство створило і узаконило впродовж історичного розвитку, а особа приймає як об'єктивний, суспільний простір власної активності. Людина, народжуючись, входить у відповідні, форми суспільного життя і через щоденну активність стає членом суспільства, а об'єктивна реальність стає його суб'єктивною частиною.

“Інституціональний світ являється як об’єктивна реальність. Вона має свою історію, котра випереджа народження особи і виходить за обрії біографічних спогадів. Існував він перед народженням людини і буде існувати після її смерті. Його історія, а також традиція структур, які існують, має об’єктивний характер” [17, 104-105].

Інституціональні форми суспільного життя, в соціологічному сенсі, існують незалежно (перед/поруч/незалежно) від особи, як зовнішня реальність і вона не може їх зрозуміти на основі інтроспекції – написали Бергер і Лукманн. Щоб їх зрозуміти, особа мусить вийти «поза себе» і пізнавати їх в спосіб, ставлячись до зовнішньої суспільної реальності, як до об’єктивного фактору.

Виховне середовище – це вид суспільного середовища. Соціологи приймають це середовище як суспільне тому, що воно популяризується і використовується людьми і для людей. Однак термін «виховне середовище» охоплює ширше значення обсягу подій, тому що стосується не тільки людей, суспільних відносин тощо, але також складається з елементів природи і культури.

Знанецкі писав, що виховне середовище повстає як результат активності суспільної групи і готує людину до життя у суспільстві [5]. Дитина пізнає існуючий об’єктивний світ, наповнений людьми і предметами. Цей світ уже названий дорослими і поступово інтерналізувався під час соціалізації. Люди окреслюють закони, норми, принципи, способи існування у суспільному світі, який узаконився в історичному розвитку. Як пишуть Бергер і Лукманн, розчарування буває болісне коли *tout court*, який приймаємо у процесі первинної соціалізації не відповідає суспільній дійсності, інтерналізованій при вторинній соціалізації. Під час соціалізації людини між об’єктивним і суб’єктивним суспільним світом повстає діалектичний зв’язок. Визначений він часом і місцем, а функціонує у два способи: як об’єктивний матеріальний світ (культура суспільного життя) і як символічний світ (символічна культура), а також суб’єктивний світ (внутрішній, психічний, приналежний до відповідної людини). Час і простір пристосовують об’єктивний світ до відповідного культурного контексту і впливають на суб’єктивізацію об’єктивної реальності. Ці дві реальності набирають іншого значення в інформаційному суспільстві: інтеракції

супроводжують свідомість, простір життя не мусить мати безпосереднього фізичного і психічного контакту з іншими людьми, а контакти можна підтримувати за допомогою електротехнічних машин.

Як пишуть Анна Пшецлавска і Веслав Теїсс [38, 23], виховне середовище виходить понад класичні навчальні і виховні заклади, а також понад місцевий вимір середовища. Автори пишуть, що виховний простір заповнюється інформаціями, котрі передаються за допомогою телебачення, інтернету, преси і дисків. Якщо додати до цього мобільну мережу, то отримаємо образ віртуальної реальності, в котрій існує людина. До цієї реальності має доступ велика кількість користувачів, що сугестивно впливає на їх психіку, творячи при тому "...світ фікції, котрий стає світом більш реальним ніж дійсність" [38, 22].

З'являється "невидимий" світ, не тільки у сенсі, за Радліньською, суспільних сил, людського потенціалу, цінностей, але у значенні суб'єктивної, внутрішньої дійсності, котра недоступна педагогові методом безпосереднього спостереження.

Середовище про яке писала Радліньська - це невидиме середовище, вихованець виносить з дому (має в собі) незалежно від того, де він знаходиться.

Перед теоретиками і практиками (вчителем-вихователем) створюється зовсім нова методологічна і методична виховна реальність. Світ фікції є певним різновидом об'єктивної суспільної реальності, тому що доступний кожній людині. Це оточення, як пише Станіслав Кавуля [29], характеризується множинністю інформаційних каналів, представляється не тільки як біосоціокультурне середовище, але також як інформаційна система, котра доходить до людини за допомогою електротехніки, тобто, як світ названий кимось. Суспільний аспект цьому середовищу надає той факт, що популяризували його значимі люди під час свідомої діяльності. У цьому сенсі суспільний характер виховному середовищу надає виховна діяльність [35].

З аналізу соціологічних концепцій можна зробити висновок, що суспільство через процеси екстерналізації, об'єктивізації та інтерналізації, контролю й легалізації творить можливості

формування суб'єктивного світу, тобто, вихованець у процесі соціалізації створює власну, суб'єктивну реальність. Поряд з зовнішніми елементами об'єктивного фізичного світу і суб'єктивного світу, третій вид середовища виникає через свідому діяльність виховного середовища.

Термін «виховне середовище» в педагогічній літературі: місцевий і глобальний підхід

Термін «середовище» більш докладніше окреслено на ґрунті суспільної педагогіки і близькій їй соціології виховання (або соціології освіти). Аналіз літератури з перспективи історії дає можливість сформуванню синтетичний погляд на те, що у класичних вченнях функціонували такі теорії: теорія суспільної праці у життєвому середовищі Хелени Радліньської, теорія виховної праці у позашкільному середовищі Олександра Каміньського, концепція інтеракціонізму й інтеграційної функції школи Ришарда Врочинського, теорія функціонування виховної системи Станіслава Ковальського [36].

Хелена Радліньська термін «середовище» визначила як: групу (1) побутових умов і (2) чинників, які мають вплив на розвиток індивідуальності [6]. Структура виховного середовища, згідно теорії Радліньської, складається з умов життя і розвитку, а також з елементів природи, суспільних стосунків, духовної творчості людей, таких як віра, наука, література, мистецтво, людські почуття [7]. Усі ці чинники впливають і формують людину. Можна в інший спосіб класифікувати ці елементи: а) матеріальний світ; б) символічний світ: а) об'єктивний світ і б) суб'єктивний світ (невидимий). Термін автора враховує соціологічне розуміння виховного середовища, розуміє виховне середовище як діяльність суспільних груп, спрямованих на підготовку особи до «повноправного члена суспільства» - так окреслив проблему Ф. Знанецькі. Х. Радліньська в термін виховного середовища включила також особисту активність суб'єкту, як важливий елемент формування особистості. Вона, зокрема, зазначала, що людина не може бути пасивна до середовища, у якому вона живе, а це означає, що особа може самостійно формувати (добирати, селекціонувати)

стимули, джерелом котрих є природа, культура, суспільство; а також творити корисні умови розвитку життя. Термін «середовище (середовище) автор окреслила також як цілісне переплетіння елементів і чинників, які впливають на особистість вихованця, причому велика тут роль вихователя, учителя, батьків. Цілісний підхід можна побачити при вживанні терміну «*середовище життя*», цей термін вживаються більшістю теоретиків суспільної педагогіки. Поширюючи погляд Х. Радліньської, можна сказати, що вже у ті часи вона передбачувала потреби глобального й динамічного підходу до виховних явищ. Цей підхід до виховного середовища у категоріях суспільної зміни характеризує наступні покоління теоретиків суспільної педагогіки.

Олександр Каміньські розумів суспільну педагогіку двояко: 1) як теоретичну основу загальної педагогіки, а її представники у своїх дослідженнях базувались на дослідженні обумовленості виховного процесу і 2) як науку, котра детально досліджувала процеси змін в особистості вихованців за посередництвом чинників того чи іншого середовища. Автор акцентує увагу на суспільному характері середовища, пишучи, що творять його “особи, суспільні групи та організації, котрі мають виховні завдання.” Суспільний характер проявляється, передусім, у цілеспрямованій праці для покращення середовища [10]. Можна зауважити, що термін «діяльність» об'єднує концепції Знанецького, Радліньської і Каміньського, а беручи до уваги наступні теорії можна сказати, що діяльність (чи як писала Радліньська – суспільно-виховна праця), - це основа сучасних концепцій виховного середовища [22].

Ришард Врочиньські підходить до трактування середовища, як групи обумовлених і співвизначаючих чинників у процесі розвитку людини [27, 76]. Його концепція виховного середовища базувалася на елементах біхевіоральної теорії. Як твердить автор, особа не може бути пасивним суб'єктом впливів. Теорія Р. Врочиньського базується на тому, що співвідношення людини із середовищем має інтеракційний і динамічний характер. Подібно до Х. Радліньської і О. Каміньські прийняв концепцію про те, що середовище складається з стимулів, які впливають на вихованця, внаслідок чого змінюється його особистість. Беручи до уваги види

діючих стимулів на вихованця, автор вирізнив природне середовище, суспільне і культурне. *Виховне середовище* складається з елементів оточуючої вихованця структури, ці елементи впливають як система природних стимулів, суспільних і культурних, а також спричиняють визначені психічні реакції. На думку автора, *оточення (середовище)* – це структура ширша від виховного середовища, вона існує незалежно від волі вихованця й має характер об'єктивної реальності.

Станіслав Ковальські прийняв за Флоріаном Знанецьким соціологічний термін виховного середовища, назвавши його як “особливе суспільне середовище, яке створює група для особи, котра після відповідної підготовки має стати її членом” [5, 87]. *Виховна система* у теорії автора є основною пізнавальною категорією, стосується вона як суспільства, так і місцевих середовищ. У склад виховної системи входять: 1) державна система освіти, 2) місцева виховна система, 3) система виховання конкретного освітнього закладу (наприклад, школи). Автор у реальній системі середовищного виховання вирізнив три структурні групи: 1) елементи натурального виховання, такі як родина, сусіди, неформальні групи, 2) заклади безпосереднього виховання, 3) заклади посереднього виховання. Важливу роль в теорії автора виконує категорія *виховного впливу*. С. Ковальські відрізняв у виховному суспільстві чотири види впливів: 1) система виховних закладів, 2) прийнятих суспільних цінностей, 3) суспільних інтеракцій, 4) негативні впливи на особистість людини, тобто бар'єри, котрі впливають на розвиток особи вихованця.

Широкий термін виховного середовища застосовують не тільки соціологи і психологи, але також педагоги. Останні відносять цей термін до взаємодії різноманітних виховних середовищ у процесі первинної соціалізації (родина, мала суспільна група) і вторинної соціалізації. Це:

- а) заклади безпосереднього виховання – ясла, дитячі садки, школи, позашкільні заклади;
- б) заклади посереднього виховання – заклади праці, медична служба, культурні заклади, засоби масової інформації;
- в) засоби суспільної комунікації.

Як пише Анна Пшецлавська, виховне середовище творять не тільки виховні заклади, навчальні, опікунські, культурно-освітні, але також великі колективи, малі суспільні групи, співтовариства, культура міжлюдських відносин і світ культурних символів, у яких живе Людина [38, 17]. Це вихідний пункт для аналізу виховного середовища на мікросуспільному і мезосуспільному рівні (наприклад: родина, дружні і сусідські взаємостосунки, малі групи), але і макро суспільному рівні. Такий підхід підкреслює свідому і плановану діяльність вчителя, котрий “...є організатором виховного середовища, у певному сенсі відповідає за те, щоб створити якнайкращі можливості формування вихованцем особистої системи цінностей” [38, 18].

У суспільній педагогіці існують орієнтації, котрі базуються у своїй термінології середовища на суспільних змінах [38, 100-101]. Середовище не обмежується тільки родиною, знайомими чи місцевим середовищем. Анна Пшецлавська і Веслав Теїсс [25] показують інші суспільні зміни, котрі змушені брати до увагу педагоги-теоретики при дослідженні виховного середовища: а) глобалізація, б) зміни у природному середовищі, в) розвиток засобів масової інформації.

Модернізаційні процеси та їх вплив на теорії виховного середовища зацікавили Анджея Радзевіча-Вінніцкего [39]. Автор пише: “Теорія виховання, концепція балансування ідеальних виховних середовищ, теорія освіти, теорія соціальної праці, теорії опікунських і допоміжних поведінок, а також багато інших теорій – усі разом повинні становити загальну частину теорії суспільного розвитку.” [39, 106]. У цьому контексті суспільна педагогіка виступає як інтерактивна теорія формування сучасних виховних середовищ у процесі модернізації [39, 108].

Тадеуш Пільх [43] і Тадеуш Фронцковяк [42, 123-132] аналізують середовище з точки зору педагогіки і соціології виховання як критичні науки про суспільство. В цьому аспекті суспільні зміни, місцеві і глобальні зміни відіграють важливу аналітичну роль в оцінці процесів маргіналізації виховних середовищ [22].

Станіслав Кавуля [18, 118] погоджується з поглядами інших авторів, тобто, виховне середовище підлягає змінам щодо змісту й обсягу наслідків суспільних змін. На думку автора, вирішальну роль тут відіграють наступні чинники:

- а) прогрес, який відбувається у суспільних науках;
- б) суспільні зміни, спричинені політичними змінами режиму в Польщі після 1989 року;
- в) глобальні зміни у світі.

Автор пише, що у виховному середовищі можна вирізнити такі компоненти: 1) навчальні і виховні заклади, 2) цінності і суспільні відносини, 3) сфера девіацій і патологій [29, 8]. У цьому контексті термін виховання розуміється як аспект загальносуспільної функції, тобто у широкому розумінні цього терміну. На основі цієї теорії, а також концепції Флоріана Знанецького, Яна Щепаньського і Станіслава Ковальського – виховне середовище твориться *виховним суспільством*. “ В сфері теорії виховного середовища все більшого значення набирає концепція виховного суспільства, згідно з якою кінцеві виховні результати - це наслідок як цілеспрямованих і запланованих впливів, так і спонтанна, природна діяльність, котра також спричиняє відповідні зміни в особистостях людей, які беруть участь у різноманітних життєвих діях” [28, 15].

Теорія виховного середовища Станіслава Кавулі базується на концепції потреб інтегрування виховних впливів, а також враховує принцип сприймаючого і практичного холізму. Згідно з принципом холізму мають досліджуватися різні середовищні впливи, а завдання педагога (практика) – інтегрувати їх в виховний процес. У цьому контексті суспільна педагогіка аналізується як теорія діяльності у середовищі. Автор звертається до створення теорії середовища на різному рівні узагальнень: від педагогічної праці у середовищі, виховного середовища, середовищну педагогіку, до загальної теорії середовища. Автор показує зв'язки між основними категоріями у формі концентричних кіл-полів, які символізують сфери досліджень і дій. Можна сказати, що середовищна педагогіка - це у вужчому значенні теорія пізнання і діяльності у середовищі.

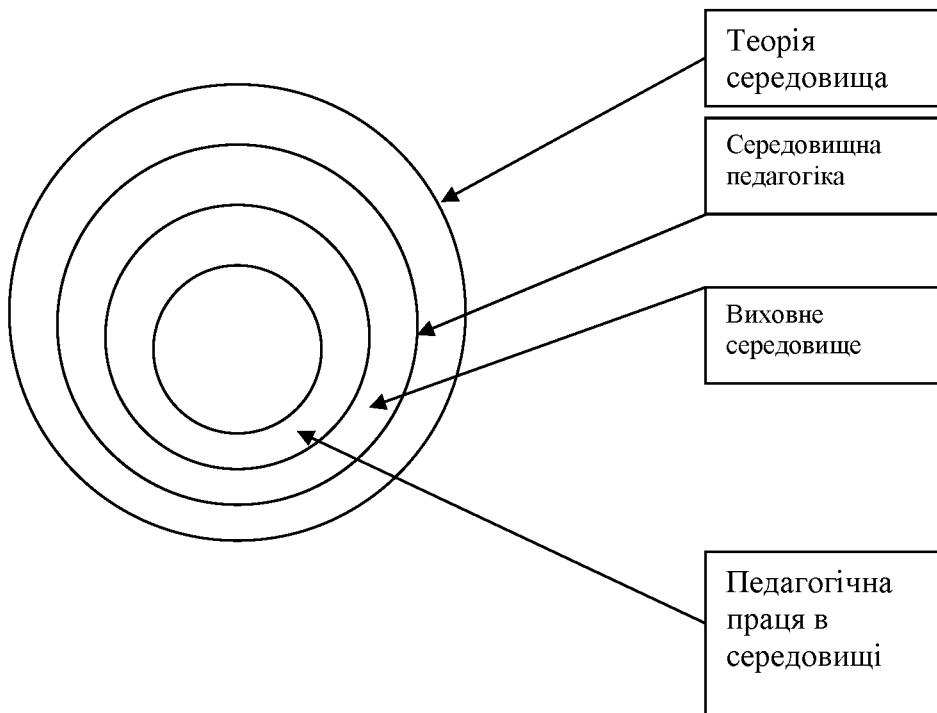


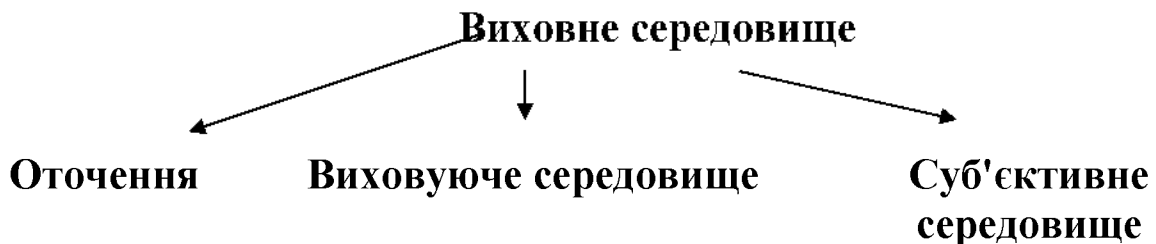
Схема: кола дослідних осягнень суспільних педагогів згідно з працею Станіслава Кавулі. За: В. Срочиньські, Середовищна педагогіка, стр. 11.

З методологічної точки зору цікавим є *метод теоретизування* про виховне середовище, який представив Єжи Можевські [24, 76]. На думку автора, першорядними тут є: а) генези, контексти та функції, б) кваліфікації аксіологічної або стратифікаційної структури; в) впливи на ці структури. Якщо взяти за основний критерій *цивілізаційний лад*, через який автор пробує розв'язувати екзистенціальні проблеми, то можна виділити: 1) зберігальний лад, 2) репродукційний лад, 3) розвиваючий лад, 4) експансивний лад. Виховне середовище має кілька вимірів, котрі варто мати на увазі:

- суб'єктивний, особистий, індивідуальний;
- категорійний, типовий;
- груповий, колективний;
- середовищний [24, 76].

Аналіз наукової літератури у галузі суспільної педагогіки показує, що термін виховне середовище – це, передусім, простір

стимулів, які впливають на особистість вихованця. Суспільна педагогіка – це великою мірою також і стимулювання виховного середовища [37]. Теоретики, котрі приймають таке переконання, висувають концепцію, що виховання – це, передусім, свідомо, цілеспрямована, керована, умотивована, контрольована, організована діяльність; тобто суспільна діяльність [34]. Це праця у середовищі, де живе вихованець, з однієї сторони, спрямована на поліпшення умов розвитку (покращення виховного середовища), а з другої – на сприяння прагненням особи до переходу наступних фаз власного психофізичного розвитку. Усе це створює теоретичні підстави до наступної типології [36], котру можна представити таким чином:



Дана теоретична модель показує можливості підходу комплексного наукового аналізу виховного середовища.

В статье проанализировано термин среда с точки зрения разных наук. В этом значении термин воспитание, как целенаправленное влияние взрослых на детей и молодежь, относится к среде. Разработано теоретическую модель, которая показывает возможности подхода комплексного научного анализа воспитательной среды.

In the article the analysis of concept of an environment from the point of view of different sciences is made. In this meaning concept "education" as purposeful influence of adults on children and youth, concerns an environment. The theoretical model that shows possibilities of the complex scientific analysis of an educational environment is developed.

ЛИТЕРАТУРА

1. B. Szacka, Wprowadzenie do socjologii, Warszawa 2003: 227.
2. Childhood and Society, New York 1963; Zob. obszerne opracowanie w polskiej literaturze: L. Witkowski, Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona, Toruń 1988. Także: W. Sroczyński, Rozwój kompetencji społecznych w ciągu całego życia – osoba na linii życia, „Zarządzanie i Edukacja”, 2003/4.
3. E. Durkheim w książce „Zasady metody socjologicznej” pisał: „Pierwszą i najbardziej podstawową zasadą jest rozpatrywać fakty społeczne jako rzeczy”. Z kolei, M. Weber w pracy „Wirtschaft und Gesellschaft” zauważa: „zarówno dla socjologii w jej obecnym rozumieniu, jak i dla historii, przedmiotem poznania jest kompleks subiektywnych treści działania”. Za: P. L. Berger, T. Luckmann, op. cit.: 47. Por. także: Z. Bauman, Socjologia, Poznań 1996.
4. F. Znaniecki, Socjologia wychowania, op. cit.: 87.
5. F. Znaniecki, Socjologia wychowania, t. 1, Warszawa 1973: „Ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swego życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo, nazywamy środowiskiem społecznym tego osobnika”.
6. H. Radlińska, Pedagogika społeczna, Wrocław 1961: 361.
7. H. Radlińska, Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, op. cit.: 29-30.
8. J. Mackowski, Ochrona środowiska: prawo i zrównoważony rozwój, Warszawa 2003.
9. J.M. Dołęga, Znaczenie podstaw moralnych społeczeństwa we wdrażaniu zrównowzonego rozwoju, w: D. Cichy (red.), Edukacja środowiskowa wzmocnieniem zrównowzonego rozwoju, Warszawa, 2005: 7.
10. Kamiński, Studia i szkice pedagogiczne, Warszawa 1978: 79.
11. K. Borowicz, Środowisko geograficzne, Olsztyn, 1995.
12. K. Petruszewicz, Osobnik, populacja, gatunek, Warszawa 1978.

13. L. W. Hoffman, Wpływ środowiska rodzinnego na osobowość: uwzględnienie różnic wśród rodzeństwa, w: W. Oniszczenko (red.), Geny i środowisko a zachowanie, op. cit.: 182.
14. M. Karwowska-Struczyk, Nisze ekologiczne a rozwój dziecka, Warszawa 2000.
15. N. Brody, M.J.Crowley, Wpływ środowiska (i genów) na osobowość i inteligencję, w: W. Oniszczenko (red.), Geny i środowisko a zachowanie, Warszawa 2002.
16. P.A.Bell, Th.C. Greene, J.D. Fisher, A. Baum, Psychologia środowiskowa, Gdańsk 2004: 735.
17. P.L. Berger, T. Luckmann, Społeczne tworzenie rzeczywistości, Warszawa 1983: 87.
18. Pedagogika społeczna wobec wyzwań współczesności, w: E. Marynowicz-Hetka i inni, cyt. wyd...: 118.
19. Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse, w: A. Przeclawska (red.), Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań, Warszawa 1996.
20. Ph. Zimbardo, Psychologia i życie, Warszawa 1999: 617.
21. Podaję za Zimbardo, op. cit.: 520.
22. Por. S. Kawula, Człowiek w relacjach socjopedagogicznych, Wyd. Akapit, Toruń 2004; także: E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku, Toruń 2003.
23. Por. stanowiska teoretyczne S. Kawuli i E. Marynowicz-Hetki.
24. Problemy szans i zagrożeń socjalizacyjnych dzieci i młodzieży w wymiarze społeczeństwa globalnego środowiska lokalnego, w: T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziewicz-Winnicki, Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje), Rawicz-Leszno 2005: 76.
25. Przeclawska, W. Theiss, Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse, w: A. Przeclawska (red.), Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań, Warszawa 1996: 23.
26. Przeclawska, Wychowanie jako spotkanie, w: Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych, Warszawa 1993: 17.
27. R. Wroczyński, Pedagogika społeczna, Warszawa 1985: 76.
28. S. Kawula (red.), Pedagogika społeczna, Toruń 2001: 15.

29. S. Kawula, Dyskurs wokół przedmiotu pedagogiki społecznej, „Pedagogika Społeczna” 2006/3: 7.
30. S. Kozłowski, Deklaracja z Rio w sprawie środowiska i rozwoju początkiem ery poprzemysłowej, “Pedagogika Pracy”/22:7.
31. S. Piskorz (red.), Klucze dydaktyczne do rozpoznawania wybranych elementów środowiska przyrodniczo-kulturowego Polski, Kraków 2004: 5.
32. Termin „przyrodnicze” jest synonimem środowiska naturalnego, geograficznego, biologicznego, biotycznego, abiotycznego.
33. Zob. E. Aronson, T.D. Wilson, R. M. Akert, Psychologia społeczna. Serce i umysł, Poznań 1997; R. Cialdini, Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka, Gdańsk 2000.
34. Zob. E. Marynowicz-Hetka, Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, t. 1, Warszawa 2006.
35. Zob. na temat działania wychowawczego, w: E. Marynowicz-Hetka, Pedagogika społeczna, Warszawa 2006. Także: W. Sroczyński, Wychowanie czy praca pedagogiczna w środowisku, w: ibidem, Kategoria środowiska w pedagogice społecznej (szkice z pedagogiki społecznej), Warszawa 2007.
36. Zob. W. Sroczyński, Otoczenie-człowiek-środowisko z punktu widzenia pracy pedagogicznej, w: ibidem, Kategoria środowiska w pedagogice społecznej, op. cit.
37. Zob. W. Sroczyński, Pedagogika środowiskowa, op. cit., Ibidem, Kategoria środowiska... op. cit.
38. A. Przeclawska, Pedagogika społeczna – tradycyjne odniesienie..., w: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka, Warszawa 1998: 100-101.
39. A. Radzewicz-Winnicki, Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji, Katowice 1995; Tenże: Modernizacja środowisk wychowawczych w procesie zmiany społecznej, w: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Pedagogika społeczna jako ...
40. K. Borowicz, Środowisko geograficzne, Olsztyn, 1995.
41. K. Petruszewicz, Osobnik, populacja, gatunek, Warszawa 1978.

42. T. Frąckowiak, Pedagogika społeczna jako teoria środowiska życia i wychowania człowieka. Próba postawienia problemu, w: Pedagogika jako ...: 123-132.

43. T. Piłch, Bezrobocie – nowa kwestia społeczna, w: T. Piłch, I. Lepańczyk (red.), Pedagogika społeczna...

Др Петрик Володимир
Вищий учбовий заклад
Школа вища ім. Богдана Яньського
Варшава

ВПЛИВ ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Виховання – це складний процес, який у свідомий, плановий спосіб, а також за допомогою контактів людини зі суспільним середовищем (несвідомо) зумовлює зміни в психіці особистості і готує її до активної участі в житті суспільства. Вплив на цей процес мають різні суспільні осередки, серед яких найважливішою є сім'я. Жодна інша група не може замінити повної сім'ї: батько і мати готують дитину на “вхід” у доросле життя. Процес виховання – це об'єкт досліджень багатьох гуманітарних наук. В педагогічних науках – це одне з найважливіших понять.

Дослідники, які займаються вихованням, мають за завдання встановити, які фактори (зовнішні чи внутрішні) мають вплив на виховання, а які до цієї сфери не належать [7, 19]. Формування особистості – це головна мета виховання. Ідеалом виховання є: «образ людини, яка під впливом різних чинників має сформуватися» [1, 153].

Типи виховних середовищ

При описуванні типів виховних середовищ, а також впливу цих середовищ на людину, треба представити основні поняття, такі як: «середовище» і «виховання». Термін “середовище” можна

описати як: “[...] складну групу компонентів живої і неживої природи, не включаючи земляню кору, нижню частину атмосфери, воду, тобто гідросферу, земляний покрив і т.д.” [8, 21].

Юзеф М. Доленьга до наук, які досліджують проблеми зараховує: екологію, екологію людини, суспільну екологію, созологію, созотехніку, екофілософію, середовищну етику, біоетику, екологічне законодавство, екологічну політику, екологічну медицину, середовищну психологію, освіту про середовище і культуру екології [4].

У суспільній педагогіці термін “середовище” – це основна пізнавальна категорія. Для суспільних педагогів об’єктом дослідження є проблема середовищних умов виховання. Інтегральна функція школи у творінні локального виховного середовища є частиною широкого суспільного середовища. Виховне середовище складається не тільки з суспільного середовища, але також з довкілля: фізичних елементів природи, цивілізації, культури [9, 6]. У соціології “середовище” означає: «групу об’єктів, явищ і зовнішніх процесів, дія яких спрямована на когось або щось, які впливають і формують цю зовнішню реальність» [6].

Розрізняємо такі середовища як: натуральне, природне, культурне і суспільне. Кожне з них можна варто визначати з уваги на його специфіку. В процесі виховання особовості особливо важливим є два середовища: суспільне і культурне. Перше – це умови, які впливають на розвиток і поведінку людини, а також матеріальні і нематеріальні фактори, які з’явилися під впливом процесу антропогенези, суспільного розвитку і суспільного життя людей. Головними елементами цього середовища є: люди, їх поведінка, установи, суспільні групи, культурні елементи (культурне середовище) і предмети, які є результатом людської діяльності [6]. Культурне середовище – це система культурних елементів, які впливають на людину і існують у даному суспільному колективі, до яких можемо зарахувати: уявлення, традицію, переконання, норми, цінності і суспільно прийняті правила поведінки [6].

Термін “виховання” можна у загальному визначити як: свідомий і цілеспрямований вплив на розвиток людини на всіх етапах її життя [9, 111]. У педагогічній літературі “виховання” можна розглядати у трьох аспектах. У першому випадку виховання - це намірений і ненамірений вплив, тобто людина змінюється під впливом різних життєвих ситуацій. У другому – цілеспрямований і запланований вплив, що становить критерій виховання. У третьому – виховання впливає на формування так званих рис, спрямованих на особистість [9, 113].

Термін “виховне середовище” у суспільній педагогіці можна представити як все те, що впливає на людину: або її відчуття, або умови і чинники, що становлять процес свідомого управління виховним середовищем у процесі виховної праці [9, 109].

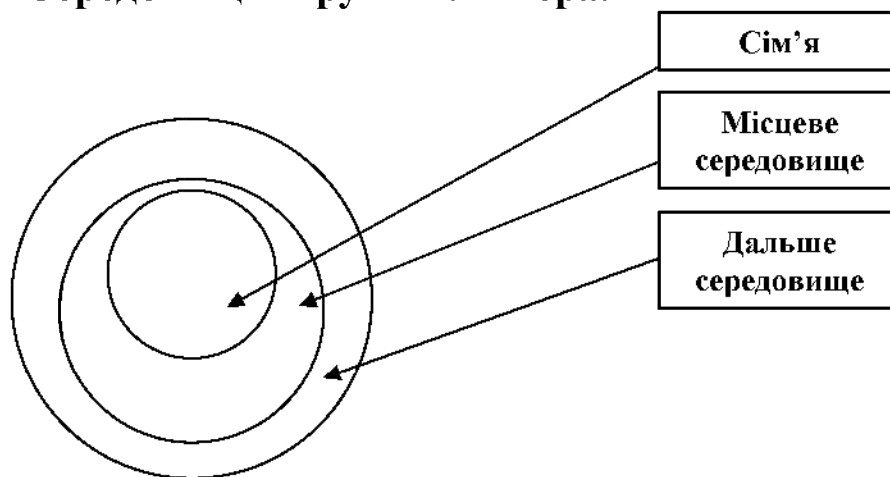
Середовищна освіта своїм обсягом охоплює місцеву громадськість: це пов’язане з формуванням у людини активної позиції щодо її місця помешкання, оточення (жителів), культурної спадщини цього середовища. Місцеве середовище – це поняття багатозначне, його по-різному окреслюють соціологи, психологи. Місцеве середовище формує особистість за допомогою різних середовищних осередків: шкільних і позашкільних клубів, молодіжних організацій, осередків проведення вільного часу. Суспільно-культурна праця у місцевому середовищі, активізація дітей і молоді – все це має важливий вплив на формування співвідповідальності людини за “малу батьківщину”. Адже відомо, що зв’язок з місцем проживання формує почуття тотожності.

Згідно з інтерпретацією Т. Пільха, місцеве середовище це: «громада людей, які проживають на обмеженій і у певному сенсі ізольованій території, які мають і цінують спільну традицію, цінності і символіку, побутові і культурні осередки, усвідомлюють свою єдність, свою іншість й готовність до спільної діяльності, а також мають почуття приналежності і внутрішньої безпеки» [10]. Л. Кшивицькі у цьому зв’язку звертає увагу на відчуття і ідеали, які спільні для членів цієї громадськості з уваги на спільні цілі. Я. Туровські звернув увагу на різноманітні стосунки, які є у даному місцевому середовищі, виконання її членами визначених функцій, культивування цінностей, спрямованих на спільну мету [10]. Е. Дюркгейм представив такі типи суспільних зв’язків: механічна

солідарність, тобто одноманітність членів даного середовища і їх культурних взірців та органічну солідарність, що становить поділ ролей і функцій, спільну діяльність і спільну залежність членів [10].

У місцевому середовищі важливу роль відіграють зв'язки з сусідами. Близкість замешкання сприяє створенню особистих зв'язків, що сприяє формуванню почуття взаємної допомоги – сусідські стосунки. У процесі виховання перше місце займає сім'я, а потім місцеве середовище. Ці зв'язки ілюструє нижче показана схема:

Середовищні круги Й. Пітера.



Джерело: www.bryk.pl

У місцевому середовищі самовільно повстають спільноти, функціонують організації й товариства, діяльність яких спрямована на реалізацію намічених цілей. Діють вони за формальними правилами, в інтенційний спосіб, а належність до них є добровільна. Середовищне навчання, згідно з поглядом В. Срочинського, повинно реалізувати дві цілі: 1) заангажування місцевих шкіл у процес передавання знань про власне середовищне життя; 2) сприяння розвитку компетенцій місцевого середовища, завдяки яким її потреби будуть краще реалізовані [8, 51].

У контексті середовищної освіти, середовище можна поділити на: натуральне, безпосереднє і опосередковане [8, 54]. Натуральне

середовище це – сім'я, групи однолітків, середовище сусідів і місцеве середовище. Другий тип середовища становлять формально створені організації, які мають за завдання виконувати педагогічні завдання: школи, заклади опіки, позашкільні організації. Опосередковане середовище – це організації, які виконують педагогічні функції, тобто осередки масової інформації, місце праці, поліція (міліція), армія, служба здоров'я, судова влада.

Початкова освіта дітей

Відомо, що дитина від перших днів життя вивчає довколишній світ. Формування особистості дитини у перші роки її життя має істотний вплив на подальші етапи її розвитку. Початкова освіта дітей має важливий вплив також на їх наукову і професійну кар'єру, краще місцезнаходження у суспільній структурі. На думку психологів, розвиток людини починається від моменту її зачаття і продовжується впродовж усього життя. Е. Еріксон вважав, що чим раніше розпочинається розвиток особистості, тим більший вплив він має на долю дитини. Міцний фундамент – це дуже важливо для розвитку особистості [5, 5].

Перший рік життя дитини, який Е. Еріксон назвав сенсоричною стадією, для дитини становить важливе значення для безпеки і довіри. Її наставники забезпечують основні потреби: харчування, тепло і безпеку. Контакти батьків з дитиною, їх піклування про забезпечення цих основних потреб впливає на правильний розвиток особистості на пізніших етапах.

Початкова освіта – в родині і в різних осередках, повинна включати в себе розвиток і зміцнення основних рис характеру, таких як віра в себе, пізнавальна зацікавленість, емоційна незалежність. Винятковість освіти малюків становить, на погляд К. Любомирської, стимулює розвиток дитини в цілому, що, в свою чергу, впливає на творчі і суспільні здібності, процес спілкування, розв'язування проблем, процес розуміння. На основі розвитку і зміцнення основних рис, а також стимуляції розвитку, дитина є змотивована до нагромадження знань і його самостійного пошуку [5, 9].

Формування мотивацій

Однією з важливих мотивацій дитини є її потреби, передусім, основні потреби. Т. Коцовскі потреби людини представив в таких групах:

1) існування: харчування, екологія, рекреація, піклування про здоров'я, безпека, проживання, репродукція, опіка, освіта, виховання, сімейні стосунки, самореалізація;

2) функціонування: інформаційне, уміння, інструментальне, локомоційне, свобода, інновації, рухливість;

3) суспільні аспекти: приналежність, зв'язок, організація, емоційний зв'язок, конформізм, усупільнення, суспільна користь, суспільна подяка, акцептація, участь у групі, охорона і автономія особистості;

4) психічні аспекти: суб'єктивні потреби пов'язані з існуванням, прокреація, розвиток, функційні потреби, суспільні, психоорганізаційні, еротичні, культурні, активна рекреація, потреба суспільства.

Процес виховання, направлений на розвиток потреб, полягає у їх формуванні та задоволенні. Важливу роль у цьому процесі відіграв вихователь, який повинен: безпосередньо задовольняти потреби дитини, але при цьому стимулювати їх до певного рівня; організовувати відповідні умови й ситуації, які сприяють задоволенню потреб (наприклад, заснування футбольної команди); ознайомлювати дитину зі способами задоволення потреб (наприклад, під час організації відпочинку та ігор).

Формування потреб відбувається під час об'єктивного процесу виховання; це - розвиток існуючих потреб; зміна існуючих потреб; пробудження нових потреб.

Типовим прикладом потреб, які можна розвивати під час науки і виховання – це потреби пізнання. Розвиток цих потреб у дитини відбувається спочатку випадково, а пізніше за допомогою планового навчання у різних виховних середовищах, що дає можливість дитині нагромаджувати необхідну інформацію. Дуже важливим є пізнання способів реагування дитини на ситуації, коли її потреби незадоволені. Одним із завдань вихователя є навчити

дитину, що не всі потреби можуть бути негайно реалізовані. Деякі можуть бути задоволені у короткий час, а деякі взагалі не вдасться задовольнити.

У вихованні важливу роль відіграє формування свідомих мотивів діяльності. В процесі виховання необхідно окреслити ієрархію мотивів. Далі варто для вихованця створити таку ситуацію, коли він має приймати рішення. При цьому треба взяти до уваги два рівні ієрархії мотивів: 1) базові, коли дії часто бувають неусвідомленими; усвідомлені, підпорядковані цінностям і нормам, ставленням і переконанням людини.

У процесі розвитку дитини формуються також інші мотивації, які мають вплив на напрямок розвитку особистості: 1) активно-особисті (домінація егоїстичних мотивів); суспільні (дії, пов'язані з задоволенням потреб інших людей); 3) пов'язані з діяльністю (сатисфакція з виконання завдання). Вихователь мусить вивчити ієрархію мотивів дитини, щоб могли передбачити її поведінку і допомогти у розвитку мотивації.

Формування позицій і вплив цінностей

Позиція складається з трьох елементів: емоційного, інтелектуального і біхевіорального. Елемент емоційний складається з емоційних переживань, які проявляються в ситуації задоволення потреб або можуть перешкодити їй задоволенню. Емоції й відчуття проявляються у вигляді уподобань, прихильностей, ворожості, агресивній поведінці тощо.

Елемент інтелектуальний має пізнавальний характер. Він містить інформацію, пов'язану з даним об'єктом. Ця інформація не завжди буває вичерпною. Вона може проявлятися у формі осудження, погляду, характеристики і переконань.

Елемент біхевіоральний - це бажання (або його брак) комусь допомагати, ризик особистим життям і здоров'ям у важливій справі (наприклад, захист Батьківщини, сім'ї тощо). Такі тенденції можуть, але не повинні бути реалізовані. У цьому контексті вихователь має за мету змінити наставлення (позиції) вихованця, які деструктивно впливають на особистість, на її дії. Перші позитивні позиції у

дитини формуються стосовно осіб, які доглядають за дитиною, а негативні – до людей, які порушують почуття її безпеки.

Формування позиції дитини пов'язане з розвитком системи цінностей. Так звана сітка цінностей становить пізнавальну частину, яка представляє світ і структури «я». «Сітка цінностей дає можливість підпорядковувати інформацію з точки зору її цінності для об'єкту і цінності об'єктивної [...], вона становить джерело мотивації для утримання, охорони і розвитку об'єктів, представлених у сітці» [2, 331]. Система мотивацій дозволяє людям виконувати наступні важливі функції: 1) інтеграція мотивацій і напрямків активності - вони надають сенс життя і дозволяють з перспективою упорядкувати діяльність; 2) орієнтаційний критерій оцінок; 3) кінцеве рішення або арбітражна функція, у рамках якої цінності допомагають приймати рішення у випадку конфлікту мотивів; 4) соціалізаційна, за допомогою якої людина включена у «мотиваційне» життя спільноти (цю функцію реалізують, наприклад, такі цінності, як етичні, суспільні ідеї, сім'я, батьківщина); 5) гратифікаційна: джерело задоволення (наприклад, об'єкт кохання). Вони дозволяють зберегти рівновагу психічну і компенсувати незадоволені моменти у житті.

Виховання і самооцінка

У формуванні самооцінки важливу роль відіграє виховне середовище, а також цілеспрямована виховна діяльність. Середовище за межами сім'ї часто вважається джерелом негативного впливу на розвиток особистості. У родинному середовищі також іноді бувають закорінені причини труднощів розвитку самосвідомості. Надзвичайна турбота батьків породжує у дитини почуття залежності її від батьків. Така позиція батьків перешкоджає молодій людині розвиватись; зникає її самостійність.

Розширюючи суспільне і виховне середовища за допомогою встановлення нових контактів, молодь знаходить взірці для наслідування. Необмежені взірці до наслідування може почерпнути з класичної літератури, мистецтва, телебачення. У цьому контексті

вихователь допомагає створити у молоді відповідну ієрархію цінностей.

Самооцінка формується на основі оцінок інших людей, і, передусім, завдяки батькам і вихователям. Самооцінка підростаючої людини не є сталою – великою мірою залежить від миттєвих успіхів і поразок.

Оцінка, з боку вихователя, успіхів у навчанні, а також моральних аспектів, відіграє важливу роль у розвитку самооцінки молодшої людини. М. Пшитаєнікова стверджує, що: «Правильна педагогічна оцінка призводить до самоакцептації, яка базується на реальній оцінці самого себе, а також розвиває тенденцію до самоудосконалення, яке полягає у тому, що ліквідується дистанція між «я» ідеальним і «я» реальним, актуальним» [7, 85].

Висновок

У процесі виховання людина займає відповідне місце у світі. Педагогічний вплив середовища сприяє тому, що дитина починає помічати себе у світлі того, ким вона є для інших. У складному процесі виховання перше місце займає сім'я. Сім'ю не може замінити жодна виховна установа – це фундаментальна група і суспільний заклад, без якої дитина не дала б собі раду у дорослому житті. Без сім'ї людина не могла б розвинути свою особистість як істота суспільно-моральна [3, 11].

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Н. Muszyński „Zarys teorii wychowania”, PWN, Warszawa, 1985, s. 153.
2. J. Reykowski, „Psychologia wychowawcza”, PWN, Warszawa 1994, s. 331.
3. J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 2001, s. 11.
4. J.M. Dołęga „Znaczenie podstaw moralnych społeczeństwa we wdrażaniu zrównoważonego rozwoju”, w: D. Cichy (red.) „Edukacja środowiskowa wzmocnieniem zrównoważonego rozwoju”, Warszawa, 2005: 7.

5.K. Lubomirska „Wspomaganie rozwoju dziecka”, w: „Wychowanie w przedszkolu”, nr 1, 2008, s. 5.

6.K. Olechnicki, P. Zalecki „Słownik socjologiczny”, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2002.

7.M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski „Psychologia wychowawcza” ..., s. 85.

8.W. Sroczyński „Kategoria środowiskowa w pedagogice społecznej”, Wydawnictwo ARTE, Warszawa 2007, s. 21.

9.W. Sroczyński „Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej”, Pedagogium, Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie, Warszawa 2006, s. 6.

10. www.bryk.pl

ЗМІСТ

СОЦІОЛОГІЯ

- Євтух В.Б.* Сучасна етнонаціональна динаміка українського суспільства: тенденції, закономірності, особливості.....**3**
- Ярошенко А.О.* Розвиток освіти як складової ноосферогенезу в умовах інформаційного суспільства.....**23**
- Кутуєв П.В.* Сучасна американська історіографія дослідницької програми модернізації: між апологією і критикою.....**33**
- Степико В.П.* Проблеми здоров'я молоді у теоретичному дискурсі.....**45**
- Чернова К.О.* Сучасні реалії освіти в українському соціумі.....**58**
- Штепа С.О.* Регіональний аспект формування політико-правового поля Криму: етнополітичний аспект.....**71**
- Щерба Г.І.* Проблеми подолання наслідків депортацій українців з Лемківщини, Надсяння, Холмщини в 40-х роках ХХ століття (за результатами соціологічних досліджень).....**79**
- Гвоздецька Б.Г.* Карпатський регіон як приклад творення нових ідентичностей на пограниччі.....**92**

ПСИХОЛОГІЯ

- Пов'якель Н.І.* Стильова сфера саморегуляції в розвивальному просторі культури професійного мислення майбутнього психолога.....**100**
- Булах І.С.* Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка**115**
- Данилюк І.В.* Етнічна психологія в Україні: Становлення та розвиток.....**131**
- Федоренко А.Ф.* Професійний адаптивний потенціал як феномен забезпечення успішної професійної адаптації майбутніх психологів-практиків.....**146**
- Розова Т.М.* Психологічні особливості комунікативних здібностей та їх зв'язок з контактністю у студентів психологів.....**156**

| | |
|--|-----|
| <i>Ханецька Т.І.</i> Психолого-педагогічні умови формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів..... | 166 |
| <i>Кузьменко В.У.</i> Теоретичні аспекти проблеми розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки..... | 177 |
| <i>Омельченко Я.М.</i> Вплив тривожних станів різної інтенсивності на навчальну успішність молодших школярів..... | 190 |
| <i>Бушуєва Т.В.</i> Принципи психологічної діагностики в контексті системного підходу..... | 201 |
| <i>Макарчук Н.О.</i> Конфліктність особистості та її перетворення у контексті проблеми формування особистісної детермінації..... | 216 |

ПЕДАГОГІКА

| | |
|--|-----|
| <i>Дем'яненко Н.М.</i> До джерел вищої педагогічної освіти в Україні: дати, події, аналітичний коментар..... | 230 |
| <i>Др Войцех Срочиньскі.</i> Виховне довкілля: постановка проблеми..... | 243 |
| <i>Др Петрик Володимир.</i> Вплив виховання на формування особистості дитини..... | 263 |

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник наукових праць

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

ВИПУСК 1

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Відповідальний редактор

В.Б. Євтух

Відповідальний секретар

А.О. Ярошенко

Технічний редактор

Ю.В. Сюсель